

Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Katedra: geografie
Studijní program: učitelství II. stupně
Studijní program: matematika – zeměpis
(kombinace)

VZDĚLÁVACÍ CÍLE V GEOGRAFICKÉM
VZDĚLÁVÁNÍ
EDUCATIONAL OBJECTIVES FOR GEOGRAPHY
EDUCATION

Diplomová práce: 11-FP-KGE-005

Autor:

Martin MEDLÍK

Podpis:

.....

Adresa:

Karla Čapka, 1132
51251, Lomnice nad Popelkou

Vedoucí práce: doc. RNDr. Alois Hynek, CSc.

Konzultant:

Počet

stran	slov	obrázků	grafů	tabulek	pramenů	příloh
98	28 050	1	9	18	39	2

V Liberci dne: 23. 4. 2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra geografie

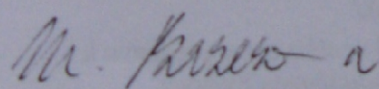
ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

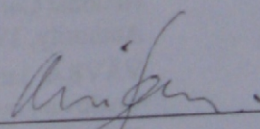
pro (diplomant): Martin Medlík
adresa: Karla Čapka, 1132, Lomnice nad Popelkou, 512 51
studijní obor (kombinace): Učitelství zeměpisu pro 2. stupeň základní školy
Učitelství matematiky pro 2. stupeň základní školy
Název DP: Vzdělávací cíle v geografickém vzdělávání
Název DP v angličtině: Educational objectives for geography education
Vedoucí práce: doc. RNDr. Alois Hynek, CSc.
Konzultant:
Termín odevzdání: květen 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 11.12.2009



děkan



vedoucí katedry

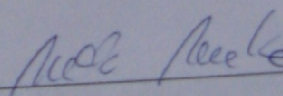
Převzal (diplomant):

MARTIN MEDLÍK

Datum:

13. 4. 2011

Podpis:



Název DP:	VZDĚLÁVACÍ CÍLE V GEOGRAFICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ
Vedoucí práce:	doc. RNDr. Alois Hynek, CSc.
Cíl:	Kritickou analýzou srovnat přístupy k zacílení geografického vzdělávání u nás a ve vybraných zemích světa, ověřit výsledky na českých školách
Požadavky:	<ol style="list-style-type: none"> 1.zhodnocení českých vzdělávacích cílů v geografii (český RVP ZV) 2.porovnání se zahraničními (americké Standardy, britské kurikulum) na základě studia odborné literatury 3.pohled učitelů ZŠ na vzdělávací cíle v hodinách zeměpisu na základě pozorování a dotazníkových šetření - ŠVP. 4.Vlastní názor na vzdělávací cíle v zeměpise na základě zkušeností z praxe.
Metody:	<ul style="list-style-type: none"> - studium literatury a dalších zdrojů - analýza českých vzdělávacích cílů v geografii (RVP ZV) - analýza zahraničních vzdělávacích cílů v geografii (americké Standardy, britské kurikulum) - pozorování a dotazníková šetření na ZŠ
Literatura:	<p>DOWNS, Roger: Geography for Life, 2nd Edition. National Geography Standards.. 2009. Dostupný z WWW: [http://www.ncge.org/files/public/draft_standards_review2.pdf].</p> <p>KALHOUS, Zdeněk ; OBST, Otto a kol. : Školní didaktika, Portál, Praha, 2009, 447 s., 2. vydání, ISBN : 978-80-7367-571-4</p> <p>MAŇÁK, Josef. Kurikulum v současné škole. Brno, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.</p> <p>Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP,Praha, 2007, http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVPZV_2007-07.pdf</p> <p>National Curriculum online, Qualifications and Curriculum Development Authority, 1999, http://curriculum.qcda.gov.uk/</p> <p>VÁVRA, Jaroslav: Didaktika geografie 1: od vzdělávacího programu k vyučovací hodině v zeměpise na ZŠ, na příkladu tématu Světový oceán,Liberec-TUL, 2006, 92 s.,ISBN: 80-7372-083-3</p>

Čestné prohlášení

Název práce: Vzdělávací cíle v geografickém vzdělávání
Jméno a příjmení autora: Martin Medlík
Osobní číslo: P06100292

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do její skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 22. 4. 2011

Martin Medlík

PODĚKOVÁNÍ:

Chtěl bych poděkovat především vedoucímu práce doc. RNDr. Aloisi Hynkovi, CSc. za odbornou pomoc, doporučení, poskytnutí materiálů a čas, který mi věnoval. Také všem učitelům a lidem, kteří vyplnili dotazníky, za ochotu a vstřícnost. Nesmím zapomenout poděkovat rodičům za psychickou a finanční podporu.

RESUMÉ

Diplomová práce podává přehled o zacílení geografického vzdělávání na základní škole u nás a ve vybraných státech světa. Zabývá se pedagogickými a psychologickými zásadami. Je zmiňována Bloomova taxonomie cílů, Piagetova teorie kognitivního vývoje či Brunerova struktura učiva. Následuje srovnání českého a zahraničního přístupu ke geografickému vzdělávání. Východiskem je kritická analýza kurikulárních dokumentů, jakými jsou Rámcové vzdělávací programy, americké Standardy či britské kurikulum. Metodou dotazníkového šetření, do kterého se celkově zapojilo 175 učitelů zeměpisu, se zkoumaly preference ke vzdělávacím cílům, způsob přípravy a realizace výuky. Diplomová práce poskytuje teoretické znalosti pro konstrukci dílčích cílů a obsahu vzdělávání, mapuje současnou situaci v zeměpisném vzdělávání a seznamuje s anglosaským pojetím geografické výuky.

Klíčová slova: geografické vzdělávání, kurikulum, vzdělávací cíle, vzdělávací programy, britské Národní kurikulum, americké geografické Standardy, taxonomie vzdělávacích cílů, standardy vzdělávání, škola, učitel

SUMMARY

This Diploma thesis provides an overview of focus of geographical education on basic schools in the Czech Republic and in selected countries in the world. It concerns pedagogical and psychological principles. Thesis also mentions Bloom's taxonomy of objectives, Piaget's theory of cognitive development and Bruner's structure of learning. It is followed by comparison of Czech and foreign approach to geographical education based on critical analysis of curricular documents such as Framework educational programs, American geographical standards and British curriculum. Preferences for educational objectives, methods of preparation and tuition have been examined by questionnaire research in which 175 teachers of geography participated. Diploma thesis provides theoretical knowledge for construction of partial objectives, educational content, describes current situation in geographical education and acquaint with Anglo-Saxon approach to geographical education.

Keywords: geographical education, curriculum, educational objectives, educational programs, British National curriculum, American geographical Standards, taxonomy of educational objectives, educational standards, school, teacher

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Diplomarbeit gibt einen Überblick von den Anzielen der geographischen Bildung auf der Grundschule in der Tschechischen Republik und in den ausgewählten Staaten der Welt. Sie befasst sich mit pädagogischen und psychologischen Prinzipien. Es werden die Blooms Taxonomie, Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung oder die Bruners Struktur des Lernstoffs erwähnt. Daran knüpft die Vergleichung der tschechischen und ausländischen Auffassung der geographischen Bildung an. Der Ausgangspunkt liegt in der kritischen Analyse der curricularen Dokumente, mit denen die Rahmenausbildungsprogramme, amerikanische Standards oder britisches Curriculum gemeint sind. Mit der Fragebogenmethode wurden die Bevorzugungen der Bildungsziele, die Art und Weise der Vorbereitung und die Realisation des Unterrichts erforscht. Die Diplomarbeit bietet die theoretischen Kenntnisse für die Konstruktion einzelner Ziele und Inhalts des Unterrichts, charakterisiert die aktuelle Situation der geographischen Bildung und stellt die angelsächsische Auffassung der geographischen Ausbildung vor.

Schlüsselbegriffe: die geographische Bildung, das Curriculum, die Bildungsziele, die Bildungsprogramme, das britische Nationale Curriculum, die amerikanische geographische Standards, die Taxonomie der Bildungsziele, die Standards der Bildung, die Schule, der Lehrer

OBSAH

1. ÚVOD	10
2. TEORIE KURIKULA.....	11
2.1. Formy a roviny kurikul	11
3. KURIKULUM V ČESKÝCH DOKUMENTECH	13
3.1. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha, 2001).....	13
3.2. Rámcové vzdělávací programy	14
3.3. Školní vzdělávací program (ŠVP)	16
3.4. Standardy vzdělávání	19
4. OD OBECNÝCH KE KONKRÉTNÍM CÍLŮM VE VZDĚLÁVÁNÍ	20
4.1. Základní typy vzdělávacích cílů.....	20
4.2. Taxonomie vzdělávacích cílů	21
4.2.1. Bloomova taxonomie kognitivních cílů	21
4.2.2. Niemierkova taxonomie kognitivních cílů	24
4.2.3. Krathwohlova taxonomie afektivních cílů	24
4.3. Struktura učiva	25
4.4. Učebnice	26
4.5. Psychický vývoj žáků.....	27
4.5.1. Piagetova teorie kognitivního vývoje.....	27
4.5.2. Vygotského sociokulturní podmíněnost kognitivního vývoje	30
4.5.3. Psychosociální vývoj.....	31
5. KONKRÉTNÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE VE VÝUCE.....	33
5.1. Příprava na vyučovací hodinu	33
5.2. Realizace výuky	36
5.2.1. Výukové metody	36
6. GEOGRAFICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ V RVP ZV	40
6.1. Rozvoj klíčových kompetencí v geografii.....	41
6.2. Průřezová témata v geografickém vzdělávání.....	43
6.3. Vzdělávací obsah geografického vzdělávání v RVP ZV	46
6.4. SWOT analýza RVP ZV	48

7. ZAHRANIČNÍ PŘÍSTUPY KE GEOGRAFICKÉMU VZDĚLÁVÁNÍ	49
7.1. Americký školský systém	49
7.1.1. Analýza amerických Standardů geografického vzdělávání (2009)	50
7.2. Britský školský systém	56
7.2.1. Zacílení geografického vzdělávání	57
8. VÝZNAM GEOGRAFIE V ČESKÉ SPOLEČNOSTI.....	68
9. VÝZKUM PREFERENCÍ ČESKÉ VEŘEJNOSTI K VYUČOVACÍM PŘEDMĚTŮM A GEOGRAFICKÝM CÍLŮM NA ZŠ	69
9.1. Charakteristika zkoumaného problému, stanovení cílů a hypotéz, použité metody, zkoumaný vzorek	69
9.2. Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	70
9.3. Vyhodnocení hypotéz.....	75
10. VÝZKUM PREFERENCÍ UČITELŮ ZEMĚPISU PŘI PLÁNOVÁNÍ A REALIZACI VÝUKY A JEJICH SPOKOJENOSTI S UČEBNÍMI PLÁNY ŠVP PRO GEOGRAFICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ	76
10.1. Charakteristika zkoumaného problému, stanovení cílů a hypotéz, použité metody, zkoumaný vzorek	76
10.2. Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	78
10.3. Vyhodnocení hypotéz.....	85
10.4. Zajímavé komentáře a reakce na dotazník	86
10.5. Pohled učitelů na výuku zeměpisu	87
11. ZÁVĚR	90
12. LITERATURA.....	91
12.1. Obecná a odborná literatura.....	91
12.2. Internetové zdroje	92
13. PŘÍLOHY.....	94
14. SEZNAMY TABULEK, GRAFŮ, OBRÁZKŮ A PŘÍLOH	98
14.1. Tabulky	98
14.2. Grafy	98
14.3. Obrázky.....	98
14.4. Přílohy	98

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

aj.	= a jiné
apod.	= a podobně
atd.	= a tak dále
ČR	= Česká republika
EU	= Evropská unie
GIS	= Geografické informační systémy
ICT	= Informační a komunikační technologie
IT	= Informační technologie
kap.	= kapitola
kol.	= kolektiv
KS3	= Key stages 3 (klíčové období 3)
MŠMT	= Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MZV	= Ministerstvo zahraničních věcí
NATO	= Severoatlantická aliance (anglicky – North Atlantic Treaty Organisation)
OSN	= Organizace spojených národů
R-35	= Rychlostní komunikace s označením R35
resp.	= respektive
RVP	= Rámcové vzdělávací programy
RVP GV	= Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání
RVP ZV	= Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SATs	= Standard Assessment Tasks
str.	= strana
ŠVP	= Školní vzdělávací program
tj.	= to je
tzv.	= tak zvaný (á, é, í)
US	= Americké
USA	= Spojené státy americké
ZŠ	= Základní škola
ŽP	= Životní prostředí

1. ÚVOD

V dnešním školství patří mezi nejzákladnější otázky, čemu vyučovat a jak výuku organizovat, abychom došli ke stanoveným cílům. Podle Maňáka (2008, str. 13) o cílech vzdělávání a školství vůbec rozhodují kulturní tradice, normy, politické zájmy či společenství dospělých občanů. Je třeba chápat cíle vzdělávání jako proměnnou, která se mění s ohledem na vývoj a potřeby společnosti. Obsah a cíl vzdělávání v jednotlivých úrovních a oblastech školní edukace lze zkoumat pomocí kurikulárních dokumentů. Ovšem to samo o sobě nám nedá obrázek o podobě vzdělávání ve školském prostředí. Bude rozdíl mezi naplánovaným obsahem vzdělávání a tím, co si žáci doopravdy osvojí.

Diplomová práce je především určena pro budoucí a stávající učitele zeměpisu. Je rozdělena na tři části. První dvě jsou teoretického rázu. Poslední je částí praktickou. Úvodní část se pokouší objasnit problematiku pojmu kurikula a českého dvojstupňového kurikulárního systému. Dále se věnuje pedagogicko-psychologickými zásadami, nad kterými by měl správný pedagog přemýšlet při přípravě a realizaci školní výuky, stanovování dílčích cílů a obsahů výuky. Z pedagogických a didaktických zásad se podrobněji hovoří o taxonomii vzdělávacích cílů, struktuře učiva, organizačních formách a metodách výuky. Psychologické zásady jsou především zaměřeny na kognitivní a psychosociální vývoj jedinců v období školního věku. Jsou zmiňovány teorie předních odborníků, mezi které patří Jean Piaget, Lev Semjonovič Vygotskij a Erik Homburger Erikson. Střední část kritickou analýzou srovnává zacílení geografické výuky u nás a v zahraničí. Předmětem studia jsou kurikulární dokumenty, jakými jsou RVP ZV, americké geografické Standardy a britské Národní kurikulum pro geografické vzdělávání. Empirická část diplomové práce zjišťuje preference veřejnosti a učitelů zeměpisu ke geografickým vzdělávacím cílům. U učitelů navíc zkoumá jejich spokojenost s učebními osnovami ŠVP a způsob, jakým plánují a realizují geografickou výuku. Metodou výzkumu jsou dotazníková šetření a pozorování.

Základním cílem je poskytnutí pedagogicko-psychologických teoretických znalostí a seznámení s anglosaským přístupem geografického vzdělávání pro konstrukci takových geografických cílů a obsahů vzdělávání, které „boří“ tradiční český model geografické výuky založený na popisu a reprodukci faktografických a místopisných poznatků.

„Účelem vzdělání není zaplnit mysl, ale otevřít ji. Čím více poznatků si osvojíme, tím víc si uvědomíme, co ještě neznáme.“ (Neznámý autor)

2. TEORIE KURIKULA

Termín kurikulum není zcela jednotně chápán, a tudíž má mnoho definic. Průcha (2002, str. 236) uvádí některé typické definice: 1) Evropský pedagogický tezaurus (1993, str. 73) definuje kurikulum jako *„seznam vyučovacích předmětů a jejich časové dotace pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce.“* 2) Anglický pedagogický slovník Dictionary of education (Lawton a Gordon, 1993) vymezuje širší pojetí kurikula jako *„učení, jež probíhá ve škole nebo v jiných institucích, a to jak plánovaně, tak i neplánovaně.“* V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 110) autoři uvádí tři významy kurikula: *„1) vzdělávací program, projekt, plán, 2) průběh studia a jeho obsah, 3) obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získají ve škole a v činnostech ke škole vztahujících, její plánování a hodnocení.“* Kalhous, Obst a kol. (2002, str. 132) citují Seguina (1991), který vymezuje tento pojem jako *„vzdělávací projekt určující: (1) záměry, cíle a konkrétní úkoly vzdělávacího působení; (2) metody, prostředky a aktivity k dosažení těchto cílů; (3) způsoby a nástroje požadované ke zhodnocení úspěšnosti vzdělávacího působení.“*

Mnoho českých autorů (Průcha, 2002; Walterová, 1994; Maňák, 2008) hovoří o filozofické teorii kurikula. Nejčastěji citují Thorstena Harboa (1991), který staví do protikladu tzv. vstřícný a zprostředkující model kurikula. Vstřícný model vychází z principů reformní pedagogiky (J. Dewey, M. Montessori a další), kde hlavním cílem vzdělávání byl rozvoj žákova myšlení, získávání zkušeností a životní praxe. Oproti tomu zprostředkující model kurikula je orientovaný na důsledné plnění vytyčených cílů vzdělávání a možnost objektivního hodnocení. Průcha (2005, str. 242) uvádí další přístup, který nazval „prakticky konstrukční“. Ten se zaměřuje na tvorbu kurikulárních dokumentů tak, aby se daly efektivně využít ve školní praxi. Jde tedy o výběr, strukturu a uspořádání obsahu školní edukace. Je zřejmé, že kurikulum se snaží sjednotit pojmy, které se týkají obsahů, cílů, hodnocení vzdělávání a procesu jejich osvojování ve školském prostředí.

2.1. Formy a roviny kurikul

Kurikulum je pojem dynamický, protože má několik forem či rovin existence. Podrobněji o formách kurikula hovoří Průcha (2005).

Tabulka 1 Formy kurikula dle Průchy (2005)

FORMY	PRODUKTY
Koncepční forma – plány, koncepce, cíle, vize vzdělávání	dokumenty školské politiky, formulace státních priorit v oblasti vzdělávání
Projektová forma – kurikulární dokumenty	vzdělávací programy, učební plány, standardy vzdělávání atd.
Realizační forma – obsah vzdělávání prezentovaný subjektům edukace	prezentace učiva realizované učiteli či výukovými médii
Rezultátová forma – osvojený obsah vzdělávání	žákovy vzdělávací výsledky, osvojené učivo
Efektová forma – úroveň vzdělání uplatnitelná v praxi	výše vzdělání v profesní kariéře lidí, postoje a hodnoty v oblastech politických, společenských aj.

Z tabulky můžeme usoudit, že každá nižší úroveň je ovlivňována vyššími úrovněmi. Žák se ve škole naučí tomu, co mu zprostředkuje učitel, učebnice či jiná didaktická pomůcka (vztah mezi výsledkovou a realizační formou). Učitel vede výuku podle plánovaných obsahů vzdělávání (vztah mezi realizační a projektovou formou). Vzdělávací programy vznikají na základě dokumentů školské politiky. Maňák (2008, str. 21) uvádí tzv. roviny kurikula. Rozlišuje kurikulum zamýšlené, realizované a dosažené. Zamýšlené kurikulum odpovídá plánovanému cíli a obsahu vzdělávání v jednotlivých vyučovacích předmětech. Realizované kurikulum postihuje skutečný obsah, který je předáván v edukačním procesu. Dosažené kurikulum označuje vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které si žáci ve škole osvojili. Kurikulum v projektové formě nám dává určitý rámec cílů a obsahů vzdělávání, ke kterým bychom ve školní praxi měli směřovat. Ovšem až ve formě realizační dostává skutečný obraz uplatněný ve školní edukaci.

Průcha (2005, str. 248) popisuje koncepci ruských teoretiků kurikula V. V. Krajevskije a I. J. Lerner (1983), kteří určili dvě podoby projektové formy obsahu vzdělávání. Invariantní obsah vzdělávání je podoba, která je normativního charakteru, obsažená v kurikulárních materiálech. Variantní obsah vzdělávání je konkrétní příprava učitele na hodinu pro konkrétní třídu. Je zřejmé, že ve druhé podobě se kurikulum bude lišit v závislosti na individuálních schopnostech učitele. Z toho plyne závěr, že plánované cíle a obsahy vzdělávání na projektové úrovni se liší od skutečných žakových vědomostí, dovedností či postojů, které dostal zprostředkovaně od učitelů, učebnic a jiných didaktických materiálů.

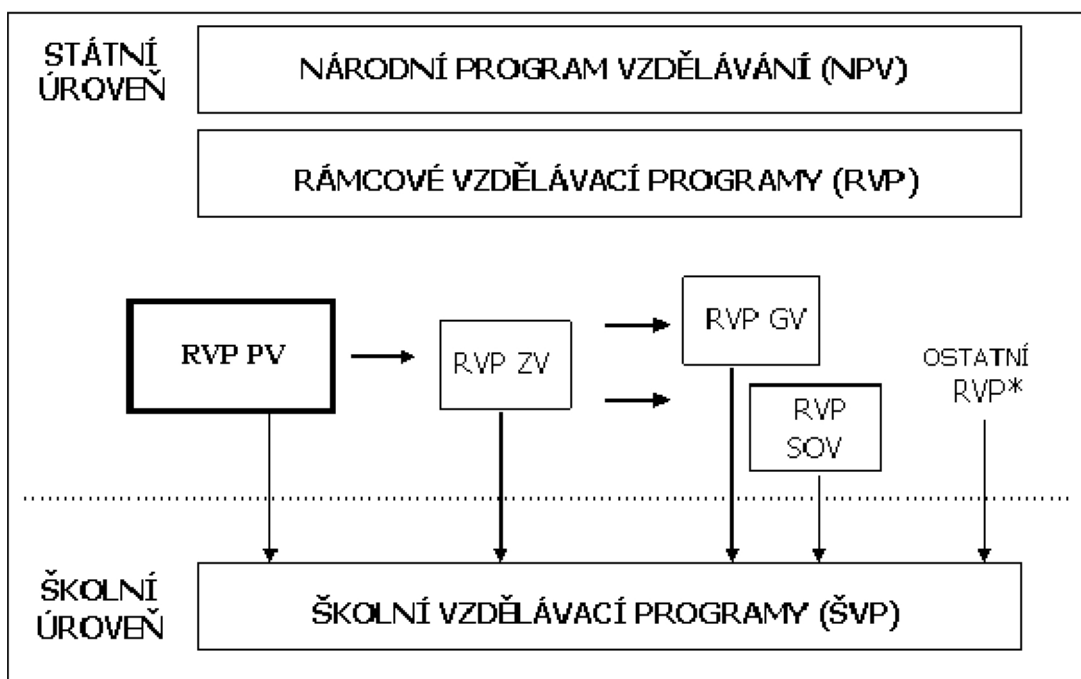
3. KURIKULUM V ČESKÝCH DOKUMENTECH

3.1. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha, 2001)

Jedná se o národní program vzdělávací politiky, který přizpůsobuje vzdělávací systém novým potřebám společnosti. Dokument se zabývá celoživotním vzděláváním. Člení se na tři úrovně. První část je zaměřena na předškolní, školní a střední vzdělávání dětí a mládeže ve věku 3–19 let. Zbývající dvě se věnují vzděláváním mládeže v institucích terciální úrovně a vzděláváním dospělých osob.

Vzdělávací cíle ve všech úrovních jsou založené na individuálních a společenských potřebách. Dle Bílé knihy (2001) se vzdělávací soustava zaměřuje na rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury (věda, technika, umění, pracovní dovednosti apod.), ochranu životního prostředí, posilování soudržnosti společnosti, podporu demokracie a občanské společnosti, zvyšování zaměstnatelnosti aj. Pro nás zajímavou kapitolou je změna cílů a obsahů předškolního, školního a středního vzdělávání. Zde zavádí víceúrovňový systém vzdělávacích programů. Nejvýše stojí státní úroveň vzdělávání, ze které se odvíjejí rámcové vzdělávací programy (RVP) pro jednotlivé stupně a obory vzdělání. Z těch si pak jednotlivé školy vypracují svůj školní vzdělávací program (ŠVP). Východiskem pro tvorbu RVP a ŠVP má být nové pojetí kurikula. *„Jde o vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Bude prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzděláváním a kompetencemi, důraz bude kladen na získání klíčových kompetencí. Budou rozvíjeny mezipředmětové vazby a výuka v integrovaných celcích.“* (Bílá kniha, 2001, str. 38). Dále je nutné do programů zařadit nová témata (evropská integrace, multikulturní a environmentální výchova, zdravý životní styl atd.).

Obrázek 1 Systém kurikulárních dokumentů v ČR (RVP ZV, 2007, str. 9)



Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV–LMP); RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání. * Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další

3.2. Rámcové vzdělávací programy

Budeme se zabývat Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV). Hlavní kostru dokumentu tvoří pojetí a cíle, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata základního vzdělávání. Dle RVP cílem základního vzdělávání je utváření a postupné rozvíjení klíčových kompetencí a poskytnutí spolehlivého základu vzdělání pro situace blízké životu. Klíčové kompetence se definují jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ (RVP ZV, 2007, str. 14). Jejich úroveň, kterou si žák osvojí na konci základního vzdělávání, není konečná. Tvoří základ pro další celoživotní vzdělávání. K naplnění klíčových kompetencí musí směřovat veškerý vzdělávací obsah a činnosti, které ve škole probíhají. RVP ZV vymezuje 6 základních kompetencí: k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.

Obsah vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které se dále člení na jednotlivé obory. Jedná se o oblasti: jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura, cizí jazyk), matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět (pouze pro 1. stupeň), člověk a společnost (dějepis, občanská výchova), člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis), umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova), člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova), člověk a svět práce.

Jednotlivé vzdělávací oblasti obsahují cíle, které vedou k naplnění klíčových kompetencí. Vzdělávací obsah jednotlivých oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Očekávané výstupy vymezují způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích. Učivo je tedy prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Průřezová témata představují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa. Patří mezi ně: osobnostní a sociální výchova, environmentální výchova, mediální výchova, multikulturní výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do výuky zařadit všechna tato témata. Jejich rozsah a obsah je plně v kompetenci každé školy.

Důležitou součástí dokumentu RVP ZV je rámcový učební plán, který stanovuje minimální časovou dotaci pro jednotlivé vzdělávací obory. Dále vymezuje celkovou povinnou časovou dotaci pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání. Také závazně stanovuje povinnosti zařadit a realizovat se všemi žáky na daném stupni průřezová témata.

Velmi důležitou součástí rámcového učebního plánu je tzv. disponibilní časová dotace, jejíž využití je v kompetenci školy. Ovšem musí se řídit pravidly stanovené v RVP ZV. Disponibilní čas lze použít na volitelné předměty či posílení časové dotace pro jednotlivé vzdělávací oblasti a obory. Tím rámcový učební plán dává relativně velkou volnost při vlastní tvorbě školního učebního plánu. Každá škola se může prezentovat podle svých představ. Sama si určí název a podobu volitelných předmětů. Ty mohou sloužit k integraci jednotlivých vzdělávacích obsahů oborů a průřezových témat. Mnoho škol posiluje časové dotace pro jednotlivé předměty či vzdělávací oblasti. Vytváří se tak např. zaměření na sport, cizí jazyky či na přírodovědné obory.

Tabulka 2 Rámcový učební plán v RVP ZV (2007, str. 104) pro 1. a 2. stupeň ZŠ

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1 – 5. ročník	6 – 9. Ročník
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	35	15
	Cizí jazyk	9	12
Matematika a její aplikace		20	15
Informační a komunikační technologie		1	1
Člověk a jeho svět		12	-
Člověk a společnost	Dějepis	-	11
	Občanská výchova		
Člověk a příroda	Fyzika	-	21
	Chemie	-	
	Přírodopis	-	
	Zeměpis	-	
Umění a kultura	Hudební výchova	12	10
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	-	10
	Tělesná výchova	10	
Člověk a svět práce		5	3
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace		14	24*
Celková povinná časová dotace		118	122

P = povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky v průběhu vzdělávání na druhém stupni, časovou dotaci lze čerpat z disponibilní časové dotace

* Škola má povinnost nabídnout žákům 2. stupně další cizí jazyk v rozmezí 6 hodin (nejpozději od 8. třídy).

Pokud si žák cizí jazyk nevybere, musí stejnou dotaci použít na ostatní volitelné předměty.

Pozn.: Daná čísla uvádějí, kolik hodin týdně musí škola minimálně věnovat dané vzdělávací oblasti na příslušném stupni základního vzdělávání.

3.3. Školní vzdělávací program (ŠVP)

ŠVP je školský dokument, který jednotlivé školy zpracovávají na základě RVP ZV. Vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy. Autoři RVP ZV upozorňují, že při tvorbě ŠVP škola zohledňuje možnosti a podmínky školy, potřeby a zájmy žáků, požadavky rodičů, geografické a sociální prostředí školy aj. Je zřejmá velká autonomie jednotlivých škol při tvorbě ŠVP. Tím se zvyšuje jejich odpovědnost za způsob a výsledky vzdělávání. Ve školním vzdělávacím programu škola stanovuje učební plán, který určuje časové dotace pro předměty v jednotlivých ročnících. Dále jsou zde realizovány volitelné předměty, které si žák může vybrat podle svého zájmu.

Nedílnou součástí ŠVP jsou učební osnovy, v nichž nalezneme obsahové, časové a organizační vymezení jednotlivých předmětů. Vzdělávací cíle a obsah jednotlivých předmětů učitel rozpracovává dle očekávaných výstupů z RVP ZV do jednotlivých ročníků. To dává do souvislosti s průřezovými tématy a mezipředmětovými vztahy. Dle Maňáka (2008, str. 39) se při koncipování učebních osnov musí uplatňovat nejen požadavky jednotlivých vědních disciplín a potřeb společenské praxe, ale také by měly do popředí vstupovat zřetele k osobnosti žáka. Upozorňuje, že v dnešní škole občas dochází k přetěžování žáků informacemi, k tzv. didaktickému materialismu. Skalková (2007, str. 93) dodává, že při tvorbě učebních osnov je třeba zohlednit i psychologické hledisko (věk žáků a jejich schopnost koncentrace, rozvoj jejich kognitivních procesů, dosavadní znalosti a zkušenosti). Také uvádí základní koncepce uspořádání učiva, které reagují na věk a úroveň rozvoje žáků. V lineárním uspořádání se učivo neopakuje. Témata na sebe navzájem navazují (např. v matematice). V cyklickém uspořádání se učivo rozvrhuje do několika cyklů, které se zčásti opakují, ale učivo se zároveň rozšiřuje a prohlubuje (např. v dějepise). Spirálové uspořádání je kombinací obou předešlých případů. Postupuje se stále dopředu, ale některé části se opakují na vyšší úrovni.

Dle Skalkové (2007, str. 94) cyklické a spirálové uspořádání učiva se častěji používá na základních školách. Zatímco lineární uspořádání má uplatnění na školách středních. Z učebních osnov učitel tvoří časově-tematické plány, kde vymezuje jednotlivé tematické celky a jejich přibližnou časovou dotaci. Z tematických celků pak určuje konkrétní obsahy a cíle vyučovacích hodin.

Tabulka 3 Příklad transformace obsahů a cílů vzdělávání z RVP ZV do ŠVP v zeměpisu

RVP ZV	
Vzdělávací oblast	Člověk a příroda
Vzdělávací obor	Zeměpis (Geografie)
Tematická oblast	Společenské a hospodářské prostředí
Učivo	Regionální společenské, politické a hospodářské útvary – bezpečnostní a hospodářská seskupení (integrace) států
Očekávané výstupy	Žák porovnává státy světa a zájmové integrace států na základě společných a odlišných znaků.
ŠVP	
Předmět	Zeměpis
Ročník / časová dotace	8. / 2 hod. týdně
Tematická oblast	Evropa se integruje – EU
Učivo	Principy vzniku a struktura EU, Česká republika jako součást EU, vztah EU s Ruskem a USA, výhody a nevýhody členství, porovnání s ostatními typy integračních seskupení
Očekávané cíle (výstupy)	Žák posoudí základní důvody vzniku EU v historickém a hospodářském kontextu. Kriticky hodnotí klady a zápory členství. Uvědomuje si vliv EU na současnou i budoucí tvář Evropy i Světa (především Rusko, USA, Čína).
Průřezová témata	Výchova k myšlení v evropských a světových souvislostech (tematický okruh – Jsme Evropané), výchova demokratického občana (základní principy demokratické společnosti)
Předmětové přesahy	Dějepis – rozdělovací a integrující se Svět (novodobé dějiny)

V českém školství dochází k decentralizaci kurikula. Dokumenty na státní úrovni (Bílá kniha, RVP) vymezují obecné vzdělávací obsahy a cíle, které jsou závazné pro všechny školy. Každá škola si tvoří vlastní vzdělávací program, který odpovídá podmínkám a možnostem školy, potřebám a zájmům žáků apod. Tím ovšem také přechází odpovědnost za správné rozhodnutí o obsahu a cílech vzdělávání v jednotlivých školách na pedagogický sbor. Učitel při tvorbě učebních osnov musí využít znalosti z oboru se zřetelem na psychologické, pedagogické a didaktické aspekty při zprostředkování učiva žákům.

Dle Maňáka (2008, str. 36) existuje nebezpečí, že učitel podlehně zaběhnutým stereotypům nebo pohodlnosti. Je proto nutné poskytnout učiteli možnosti dalšího vzdělávání, vhodnou literaturu či semináře.

3.4. Standardy vzdělávání

Velmi důležitým dokumentem jsou tzv. standardy. Termín standard lze chápat jako určitou normu či měřítko, podle kterého se hodnotí výkon, dosažený výsledek aj. Ve školní oblasti má velké uplatnění.

Státní orgány mohou kontrolovat plnění vzdělávacích programů. Školy dostanou zpětnou vazbu o správnosti školních dokumentů, vzhledem k celostátní úrovni. Standard pomáhá učitelům při realizaci učebních osnov. V neposlední řadě posuzují úspěšnost škol či učitelů v dosahování stanovených cílů vzdělávání v edukačním procesu. Cílové standardy určují normu úrovně vzdělávání. Mohou stanovovat minimální vzdělávací cíle přiměřené věku žáků. Obsah cílových standardů tvoří tzv. kmenové učivo, které zahrnuje klíčové okruhy poznatků a dovedností. Tím se vymezí celkový rozsah učiva. Evaluační standardy kontrolují dosahování cílových standardů na jednotlivých školách. V praxi se jedná o normalizované odborné testy, které kontrolují výkony žáků, s cílem zjistit, jak se ve výuce dosahuje cílových standardů. V současnosti ČR nemá standard vzdělávání v této podobě (cílové, evaluační). Dobře propracovaný systém standardů vzdělávání mají v kurikulu v Anglii a Walesu.

Tabulka 4 Rozlišení cílových standardů v anglickém (i welšském) kurikulu

Klíčové období	Věk žáků	Ročník	Úroveň dosažení cílů v klíčovém období
1	5– 7 let	1. – 2.	1 – 3
2	7– 11 let	3. – 6.	2 – 5
3	11– 14 let	7. – 9.	3 – 7
4	14– 16 let	10. – 11.	4 – 8 (+ výjimečný výkon)

Například se předpokládá, že žák ve věku 11– 14 let dosáhne cíle na úrovni 3 až 7. Tedy žák musí mít v tomto věku minimální znalosti úrovně 3. Navíc rozsah dosažených cílů respektuje rozdílné individuální vzdělávací schopnosti žáků daného věku. Na konci každého klíčového období se u žáků zjišťuje úroveň dosažených cílů. K tomuto účelu slouží testové úlohy – SATs (Standard Assessment Tasks), které plní funkci evaluačních standardů.

4. OD OBECNÝCH KE KONKRÉTNÍM CÍLŮM VE VZDĚLÁVÁNÍ

V předchozí kapitole jsme si povídali o rostoucí roli učitele ve vzdělávání. Ten už není pouhým uživatelem a zprostředkovatelem kurikula, ale také se aktivně podílí při jeho tvorbě na školské úrovni. Každý učitel řeší problém, jak převést obecné cíle (v RVP ZV a ŠVP) do konkrétních cílů tematického celku či vyučovací hodiny (viz tabulka 3).

Základním předpokladem je učitelova oborově předmětová znalost, kterou přenáší do vzdělávací podoby. Dalším předpokladem je pedagogicko-psychologická způsobilost. Učitel musí při konstrukci konkrétních vzdělávacích cílů brát zřetel na pedagogické zásady. Mezi ně se řadí taxonomie vzdělávacích cílů, didaktické požadavky, struktura učiva aj. Již dříve jsme si řekli, že je nutné zohlednit i psychologické hledisko, tedy věk žáků, jejich možnosti a schopnosti. Tady se předpokládají učitelovy základní znalosti z oblasti vývojové psychologie. Nesmíme zapomenout ani na učebnice, které jsou základním vyučovacím a učebním prostředkem.

4.1. Základní typy vzdělávacích cílů

Obecné cíle vzdělávání se nejčastěji dělí na cíle: kognitivní (poznávkové), afektivní (citové) a psychomotorické. Kognitivní cíle, zaměřené na rozvoj poznávacích procesů, se v dnešním školství často omezují pouze na reprodukci poznatků. Je však nutné, aby žáci nový poznatek dokázali vysvětlit, spojit s předchozími a aplikovat v praxi. Dále by měli formulovat otázky, řešit problémové situace aj. Afektivní cíle se všeobecně týkají postojů a hodnotové orientace žáků. Hodnotová oblast cílů zahrnuje vytváření názorů, postojů či morálních hodnot, které jsou předpokladem k jednání a chování ve společnosti. Podle Obsta, Kalhouse a kol. (2002, str. 276) pro dosažení afektivních cílů je vhodné při výuce vyvolat polemiku o určitém problému, který se týká probíraného učiva. Mohou být předem připravené i nečekané. Psychomotorické cíle vedou k vytváření psychomotorických dovedností. Jsou náročné nejen na smyslové vnímání, ale také na myšlení. Některé cíle nemusejí jednoznačně patřit do jedné kategorie. Přesto je důležité, aby učitel pracoval se všemi třemi typy obecných cílů.

Tabulka 5 Jednotlivé typy vzdělávacích cílů v zeměpisu.

kognitivní	Žák vysvětlí hlavní důvody migrace lidí.
	Žák na základě dat o své obci sestaví graf znázorňující přirozený přírůstek obyvatelstva za určité období.
	Žák zhodnotí klady a zápory života ve městech a na vesnicích. Následně se rozhodne, kde by chtěl žít. Svůj výběr odůvodní.
afektivní	Žák respektuje jiné etnické a náboženské skupiny.
	Žák diskutuje o možných problémech s přistěhovalci.
psychomotorické	Žák se bezpečně pohybuje na komunikacích a v terénu, orientuje se ve svém okolí.

4.2. Taxonomie vzdělávacích cílů

Termín taxonomie znamená systematicky uspořádaný soupis. V našem případě hovoříme o systematickém uspořádání kategorií vzdělávacích cílů. V této oblasti se nejčastěji hovoří o tzv. Bloomově taxonomii kognitivních cílů (S. Bloom, 1956).

4.2.1. Bloomova taxonomie kognitivních cílů

Ve školní praxi se často používá tzv. Bloomova taxonomie kognitivních cílů, která se skládá ze šesti hierarchicky uspořádaných kategorií cílů. Mezi ně patří znalosti (zapamatování), porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnotící posouzení. Navíc první dvě se řadí do kategorie nižšího řádu a ostatní do řádu vyššího. Základní myšlenkou je, že k dosažení vyšší kategorie je nezbytné zvládnutí učiva v nižších kategoriích. Mnozí učitelé se omezují pouze na zapamatování a reprodukci učiva, aniž by dále u žáků rozvíjeli myšlení a schopnost aplikace učiva v praxi. Učitel by měl vést žáky k dosažení co nejvíce kategorií.

Tabulka 6 Příklady nižších a vyšších úrovní Bloomovy taxonomie kognitivních cílů v tematickém celku – Obyvatelstvo a sídla ČR.

Nižší úrovně	Žák vyjmenuje největší města ČR.
	Přiřadí k jednotlivým pojmům jejich význam.
	Vysvětlí rozdíl mezi městem a vesnicí.
Vyšší úrovně	Na základě demografických dat o své obci sestaví věkovou pyramidu, kterou následně okomentuje.
	Zanalyzuje možná rizika a přínos imigrantů pro ČR.

Jednotlivé kategorie kognitivních cílů, jejich popis a odpovídající akční slovesa shrnul Pasch et al. (1998) následovně:

Tabulka 7 Bloomova taxonomie kognitivních cílů (volně dle Pasche et al., 1998, str. 77)

Kategorie	Popis	Vhodné výrazy popisující činnost
Hodnocení	Žák dokáže na základě dříve naučených norem a kritérií stanovit hodnotu složitěho produktu.	Obhájit nebo vyvrátit, posoudit, zaujmout nebo podpořit stanovisko, diskutovat, rozhodnout
Syntéza	Žák dokáže z několika jednodušších částí vytvořit původní a složitý celek.	Tvořit, předvést, stanovit, předpovědět, řešit, komponovat
Analýza	Žák dokáže rozčlenit celek na její části a vysvětlit, proč je daná sestava vztahů mezi částmi uspořádána daným způsobem a jaké příčiny k takovému uspořádání vedly.	Porovnat, analyzovat, nakreslit schéma, ukázat jak, provést rozbor
Aplikace	Žák dokáže použít dříve naučenou látku, například pojmy a pravidla při zpracování nového učiva.	Zařadit, aplikovat, vybrat, vypočítat, rozřadit, uspořádat
Porozumění	Žák dokáže vlastními slovy vyjádřit dříve naučené poznatky.	Definovat, vlastními slovy vyjádřit, popsat, shrnout, uvést příklad
Znalost	Žák si dokáže vybavit, reprodukovat nebo rozeznat dříve naučené informace.	Reprodukovat, vybavit si, uvést seznam, nazvat, označit, přiřadit

Dle Pasche (1998, str. 72) hranice mezi jednotlivými kategoriemi nejsou zcela jednoznačné. Dále upozorňuje, že některé složitější úlohy nelze zařadit pouze do jedné kategorie. Učitel, při stanovování dílčích cílů v jednotlivé hodině či tematického celku, musí myslet i na vyšší úroveň kognitivní taxonomie. Tím zaručí, že se žáci neomezí pouze na memorování informací, ale že budou mít příležitost s informacemi dále pracovat, a tak rozvíjet kreativní myšlení.

Hudecová (2003) se věnuje revizi Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Přitom vychází z knihy Taxonomie pro učení, vyučování a hodnocení vzdělávacích cílů (Krathwohl, Anderson a kol. 2001). V úvodu autoři zdůraznili možnosti použití taxonomie cílů. Podle jejich názoru nám pomůže naléznout odpovědi na otázky: co učit, jak dosáhnout cíle a jak hodnotit. V revidované verzi zavádějí některé zásadní změny. Především jednotlivé kategorie (znalost, porozumění aplikace, analýza, syntéza, hodnocení) jsou nahrazeny slovesnými tvary (zapamatovat, rozumět, aplikovat, analyzovat, tvořit, hodnotit). Vytvořené slovesné tvary tvoří dimenzi kognitivního procesu. Z kategorie znalosti je vyčleněna samostatná znalostní dimenze, která se skládá ze čtyř kategorií (faktů, konceptů, procedurální a metakognitivní).

Tedy revidovaná verze Bloomovy taxonomie kognitivních cílů je dvojdimenzionální. Obě dimenze obsahují mnoho subtypů, které mají praktické využití při vyjadřování a klasifikaci cílů. Vališová, Kasíková a kol. (2007), na základě Krathwohla, Andersona a kol. (2001, str. 21), vytvořili tabulku, která znázorňuje revidovanou Bloomovu taxonomii kognitivních cílů.

Tabulka 8 Taxonomická tabulka vzdělávacích cílů (Vališová, Kasíková a kol., 2007, str. 139)

Dimenze znalostí	Kognitivní procesy					
	Zapamato- vat	Porozumět	Aplikovat	Analyzovat	Hodnotit	Tvořit
Znalosti fakt						
Znalosti pojmů	C1B	C1A				
Znalosti postupů						
Metakognitivní znalosti						

Každý vzdělávací cíl lze klasifikovat dle této tabulky. Základní myšlenkou je, že učitel stanoví edukační cíl. Ten je zpravidla tvořen spojením slovesa a podstatného jména (např. najít na mapě, vysvětlit pojem atd.). Pak zařadí cíl do taxonomické tabulky a podle toho vybírá konkrétní výukové činnosti (instrukce). Navíc hodnocení musí také odpovídat cílům, které si učitel vytyčil. Lze tedy říci, že cíle, instrukce a hodnocení by se měly sejít v jedné kolonce taxonomické tabulky. Uvedeme si příklad. Učitel si stanovil cíl, aby žáci vysvětlili příčiny vzniku tsunami (označení cíle C1). Slovo „vysvětlit“ zařadíme do kategorie „porozumět“. Slovo „tsunami“ odpovídá znalosti pojmů (C1A). Podle stanoveného cíle musí učitel naplánovat činnost. Pokud jsme v kategorii „porozumět“, tak se žák informaci dozvídá z textu, videa či obrázku. Na základě toho vysvětlí pojem tsunami. Pokud by učitel sám vysvětloval příčinu vzniku tsunami, tak po žácích chce pouze reprodukci informace. To by patřilo do kategorie „zapamatovat“ (C1B). Cíl a výuková činnost (instrukce) by potom nebyly v jedné kolonce.

Zařazení do tabulky není jednoduché. Vyžaduje hluboké zamyšlení učitele nad cílem, jehož chce dosáhnout. Realizace ve školní výuce klade značné nároky na učitele. Ten by musel velmi dobře znát podstatu revidované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Jen zlomek učitelů v dnešním školství se tím zabývá do takové hloubky.

4.2.2. Niemierkova taxonomie kognitivních cílů

V roce 1975 přišel polský pedagog Boleslaw Niemierko s další taxonomií kognitivních cílů, která je pro učitele i studující jednodušší a srozumitelnější. Vychází z různých úrovní osvojení vědomostí a dovedností. Nižší úrovní jsou vědomosti. Prvním krokem je zapamatování poznatků. Žák si dokáže vybavit pojmy, fakta, zákonitosti, teorie či zásady činnosti, které nezkresluje a vzájemně nezaměňuje. Dalším krokem je porozumění poznatkům, což znamená, že žák dokáže zapamatované vědomosti vyjádřit vlastními slovy, zestručnit je a dále členit podle různých kritérií. Vyšší úrovní jsou dovednosti, které úzce navazují na vědomosti. Nejdříve žák ovládne dovednost používat vědomosti podle předložených vzorů. Později je dokáže použít v problémových situacích. Žák provádí analýzu a syntézu nové situace, volí postupy řešení a hodnotí situaci dle určitých kritérií. Podle Mechla a Mechlové (2003, str. 27) vědomosti a dovednosti lze považovat žákem osvojené právě tehdy, dokáže-li je dále aplikovat ve známých i neznámých situacích.

4.2.3. Krathwohlova taxonomie afektivních cílů

Krathwohl se svými spolupracovníky (1964) pracuje s pěti kategoriemi afektivních cílů: přijímání, reagování, oceňování hodnoty, integrování hodnot a integrace hodnot v charakteru. Jednoduše řečeno, jde o to, do jaké míry se žák ztotožní s předávanými hodnotami. Obst, Kalhous a kol. (2002, str. 285) soudí, že při úrovni přijímání, žák akceptuje a vnímá podněty od učitele. Jestliže u žáka dojde ke zvýšené aktivitě a zájmu, mluvíme o úrovni reagování. Jestliže určité podněty či skutečnosti mají pro žáka vnitřní hodnotu, označujeme to za oceňování hodnoty. Pokud přijme hodnotu za svou, tak podle ní usměrňuje své jednání. Postupem času si jedinec mezi nimi vytváří systém. To odpovídá kategorii integrování hodnot.

Práce učitele s afektivními cíli není jednoduchá. Obst, Kalhous a kol. (2002, str. 287) to zdůvodňují tím, že v kurikulárních dokumentech jsou afektivní cíle charakterizovány v obecných rovinách, chybí jim propracovanost do konkrétních dílčích cílů. Další problém je individuální závislost na předcházejících zkušenostech žáků. Vytváření žádoucích hodnot u žáků je dlouhodobá záležitost. Učitel by měl spolupracovat s ostatními pedagogickými pracovníky na tom, aby dokázal přenést obecné afektivní cíle do prostředí školy. Například chceme vést žáky k ohleduplnosti vůči prostředí, ve kterém žije.

Je zřejmé, že pouhé sdělení, v rámci vyučovací hodiny, nestačí (kategorie přijímání). Je potřeba udělat daleko více, aby se náš příklad stal pro žáka vnitřní hodnotou. Učitel má několik možností, jak toho dosáhnout. Může žáky zapojit do zvelebování okolí školy, třídění odpadu či tvorby projektů. Další možností jsou exkurze, diskuze s osobnostmi atd.

V RVP ZV nalezneme žádoucí afektivní vzdělávací cíle především v průřezových tématech. Ty se převážně realizují během výuky více vyučovacích předmětů. Učitelé mohou společně usilovat o naplňování afektivních vzdělávacích cílů v podobě projektů, které mohou zahrnovat vzdělávací obsah více předmětů najednou.

4.3. Struktura učiva

Dalším krokem je určení cílů, které jsou zaměřené na obsah učiva. Učitel při tvorbě tematických celků určuje hloubku učiva, kterou by si měl žák osvojit. M. Pasch et al. (1998) zmiňuje, že pro tvorbu tematických plánů či osnovy je důležité pochopení povahy vnitřní struktury učiva. Svoji pozornost obrací k Brunerovu konceptu vědomostí. Ten vychází ze struktury fakta – pojmy – generalizace. Byl přesvědčen, že by se výuka měla soustředit na generalizaci a hlavní pojmy, nikoliv na jednotlivá fakta. Použil analogii stromu, kde kmen a větve představují generalizaci a pojmy. Listy pak ilustrují konkrétní fakta. Tuto metaforu stromu dobře popsal J. Vávra (2006), který zdůraznil význam generalizace. „*Fakta jako listy stromu se během ročního cyklu nejvíce obměňují, v menší míře se obměňují větve (pojmy) a relativně stálým a navíc posilujícím prvkem je kmen (generalizace)*.“ (Vávra, 2006, str. 24). Je zřejmé, že všechny tři prvky (generalizace, pojmy, fakta) jsou ve vzájemném vztahu.

Fakta definujeme jako informaci o konkrétních objektech či skutečnostech. Lze je ověřit jedním pozorováním či jednoduchým pokusem. Pojmy jsou kategorie věcí či myšlenek, které mají společné podstatné vlastnosti. Umožňují nám spojovat předchozí znalosti s novými informacemi, které pak lépe dokážeme zařadit do širšího kontextu. Většinou jsou vyjádřeny jedním či dvěma slovy. Dle Pasche et al. (1998, str. 61) je generalizace výrok, který vyjadřuje vztahy mezi dvěma nebo více pojmy. Zmiňovanými výroky jsou teorie, zákonitosti, hypotézy či principy. Rozdíl mezi faktem a generalizací ukazuje následující tabulka:

Tabulka 9 Porovnání faktů a generalizací (dle Pasche et al., 1998, str. 63)

Fakt	Generalizace
Konkrétní, určitý, není o něm pochyb	Není absolutní (obsahují výjimky a záludnosti)
Ověření jedním pozorováním či vyhledáním informace	K potvrzení je třeba mnoha experimentů
Obvykle se týká jedné osoby, události nebo věci	Vyjadřuje vztahy mezi dvěma nebo více pojmy
Týká se jednoho příkladu	Týká se mnoha příkladů

Bruner považoval všechny tři prvky za velmi důležité. Souhrn faktů nám dává podklad pro nově osvojené vědomosti. Ovšem pokud chceme danému učivu porozumět, musíme to zapojit do vztahů s pojmy a generalizacemi. Pokud žáci porozumí struktuře učiva, bude pro ně celé téma srozumitelnější.

4.4. Učebnice

Ve školském prostředí učebnice plní dvě základní funkce. Zprvce jsou zdrojem obsahu vzdělávání pro žáky. Ti se učí vyhledávat a třídit potřebné informace, tedy se učí pracovat s učebnicí jako s informačním pramenem. Zadruhé se stává hlavním didaktickým prostředkem pro učitele, kteří je používají jako základní informační zdroj pro plánování a realizaci výuky (výběr obsahu učiva, učebních činností aj.). Vávra (2006, str. 23) upozorňuje, že učebnice svádí učitele k pasivitě při přípravě na vyučování. Při absenci standardů vzdělávání (viz kap. 3. 4.) se pro mnohé, především pro začínající učitele, stává učebnice normou toho, co by žáci měli znát. To má za následek, že se striktně drží obsahu učebnice, který pak neodpovídá učebním osnovám v ŠVP. Je tedy důležité, aby si učitel uvědomil, co a jak chce vyučovat. Na základě toho pak volil učebnici, která mu bude ku prospěchu. Ve škole jsou však často zastaralé a nevyhovující (aktuálnost informací atd.). Pro ředitele je základním kritériem při výběru učebnice cena, nikoliv kvalita zpracování. To pak znehodnocuje její význam v procesu vzdělávání. Přesto má ve školní praxi nezastupitelnou roli. Učebnice stále zůstávají základním podkladem pro zpracování dílčích obsahů a cílů vzdělávání ve výuce.

Učitel by však měl používat i jiné věrohodné informační zdroje při přípravě na vyučovací hodinu. Pokud má učebnice pro žáka sloužit jako informační pramen, je nutné, aby byla pro něj srozumitelná, přehledná, názorná, užitečná a zajímavá. Musí se žákem „komunikovat“.

Nejde tedy pouze o předávání informací. Měla by mu klást úkoly a otázky, které žáka přinutí přemýšlet nad obsahem. Vhodné jsou i hodnotící prvky, které dávají žákům zpětnou vazbu o tom, jakým způsobem si dané učivo osvojili. V neposlední řadě by měly žáka motivovat pro další činnost.

4.5. Psychický vývoj žáků

V této kapitole se zaměříme na psychický vývoj žáků ve věku 6–15 let. Z hlediska ontogeneze (individuálního vývoje) člověka se jedná o školní období, které se dále dělí na mladší školní období (6–11 let) a starší školní období (11–15 let). Průběh psychického vývoje závisí na vzájemné interakci mezi vrozenými dispozicemi (dědičností) a vnějšími sociokulturními vlivy. Podle Vágnerové (2008, str. 13) genetické (vrozené) dispozice vytvářejí předpoklady pro rozvoj psychických vlastností. Jejich souhrn je označován jako genotyp. Ten má své vymezené hranice, které jsou ovlivňovány vnějším prostředím. Psychický vývoj se uskutečňuje prostřednictvím procesu zrání a učení. Proces zrání nám vymezuje hranici k dalšímu rozvoji. Tu nemůže dítě ani při sebelepší stimulaci překročit. Zrání nám tedy určuje zákonitou posloupnost vývojových změn. Jednoduše řečeno, nemůžeme dítě naučit tomu, k čemu ještě biologicky nedozrálo.

4.5.1. Piagetova teorie kognitivního vývoje

Pro nás nejdůležitější oblastí psychického vývoje je tzv. kognitivní vývoj, který zahrnuje všechny psychické procesy, které se projevují na lidském poznávání. V našem případě se budeme zabývat přijímáním a zpracováním informací, myšlením či způsobem uvažování u žáků na základní škole.

Vágnerová (2008, str. 47) popisuje teorii kognitivního vývoje J. Piageta (1968, 1970). Ten vycházel z předpokladu, že dítě při kontaktu s novými předměty či situacemi používá dosavadní zkušenosti, které se již dříve osvědčily. Pokud novou situaci či událost zařadí do již známé zkušenosti (schématu), tak mluvíme o asimilaci. Problém nastává, když novou situaci nedokáže zařadit. Pak musí dítě svoji zkušenost revidovat, resp. přizpůsobit nové situaci. Tento proces Piaget nazývá akomodace. Kognitivní vývoj probíhá v závislosti na vzájemném souladu mezi asimilací a akomodací.

Piaget (1968, 1970) rozdělil kognitivní vývoj do pěti fází podle přístupu k poznávání (volně: dle Vágnerové, 2008, str. 47).

- **Senzomotorická fáze** – trvá od narození přibližně do 2 let. Poznávání malého dítěte je závislé na smyslovém vnímání a motorických dovednostech. Dítě experimentuje s předměty, které reálně vidí. Poznává to, co vidí a čeho se může zmocnit. Postupem času se u něj buduje představa stálosti objektu.
- **Fáze symbolického a předpojmového myšlení** – trvá od 2 do 4 let. Dítě si už plně dokáže představit objekt nebo činnost, aniž by to vidělo či provádělo. Dokáže přemýšlet pomocí symbolů.
- **Fáze názorného, intuitivního myšlení** – trvá od 4 do 7 let. Myšlení dětí je egocentrické, vše vidí podle svého hlediska. Rozvíjí se řeč a intuitivní myšlení. Předškolní dítě vnímá svět tak, jak se mu jeví na základě viditelných znaků. Už si plně uvědomuje trvalost objektů, ale už si neuvědomuje, že trvalé jsou i jejich vlastnosti.
- **Fáze konkrétních logických operací** – trvá od 7 do 11 let. Myšlení je zaměřené na konkrétní obsah, protože stále neumí pracovat s abstraktními pojmy. Děti si již uvědomují stálost vlastností (počet, hmotnost aj.) objektů. Dokáže také posoudit objekt z více hledisek.
- **Fáze formálních logických operací** – nastává v 11 až 12-ti letech. Dítě již dokáže uvažovat i hypoteticky, nezávisle na konkrétním obsahu, o různých možnostech, které dokonce reálně ani neexistují. Tedy uvažují abstraktně o budoucnosti (např. co by, kdyby...). Při úvahách o problému zkouší různé kombinace hypotetických výroků.

Věkové zařazení je pouze orientační. Existují individuální rozdíly mezi jedinci. Spíše jde o pozorování návaznosti jednotlivých stádií. Pro nás jsou zajímavé poslední dvě fáze, které přibližně pokrývají školní věk. Ty si následně podrobněji popíšeme. Fáze konkrétních logických operací je ze školského hlediska způsob myšlení typický pro žáky prvního stupně základní školy. Základním znakem je myšlení, které je zaměřeno na konkrétní situaci. Dle Fontany (2003, str. 69) mají děti sklon popisovat své okolí, místo aby jej vysvětlovaly. Významnými charakteristikami myšlení školáků na prvním stupni je schopnost decentrace a konzervace. Decentrace znamená, že dítě opouští egocentrický způsob myšlení, a tak začíná posuzovat skutečnost z více hledisek.

Dokáže brát v úvahu vzájemné souvislosti a vztahy mezi jednotlivými skutečnostmi. Postupem času jsou schopny odhadnout, jak ostatní posuzují jeho názory či chování. Dalším důležitým prvkem v uvažování mladších školáků je tzv. konzervace. Vágnerová (2008, str. 244) popisuje konzervaci jako vědomí o stálosti objektů, jejich znaků a vlastností. Dítě chápe, že tatáž skutečnost může mít více podob, přitom se však vlastnosti a znaky nemění. Začíná se v něm budovat představa o stálosti počtu, velikosti, hmotnosti atd., bez ohledu na proměny sledovaného objektu. Žák prvního stupně už dokáže objekty třídit do jednotlivých kategorií. Ovšem volí kritéria, která jsou zjevná na první pohled. Dále už posuzují vztahy mezi různými třídami. Několik tříd by už dokázali zařadit do nadřazené třídy. Důležitou změnou je, že žáci prvního stupně už dovedou seřadit objekty podle dvou kritérií. Myšlení mladších školáků je velmi realistické, kdy skutečnost je pro ně to, co vidí na vlastní oči, nebo co se dozví od učitele. Většinou nemají vlastní názory, pouze je přijímají od dospělých. Při řešení problému používají konvergentní myšlení. To znamená, že směřují svoji činnost k nalezení jednoho správného řešení.

Více možností řešení si zatím nepřipouští. Učitel, při práci s mladšími žáky, by neměl zapomínat na další kognitivní vývojově zvláštnosti, kterými jsou: neschopnost sebereflexe, neodhadnutí obtížnosti úkolu, nízká míra koncentrace atd. Žáci na druhém stupni základní školy se postupně odpoutávají od závislosti na konkrétní realitě. Je pro ně typická potřeba přemýšlet o tom, co a jak by mohlo být. Realita je pro ně pouze jedna z možností. Jsou tedy schopni uvažovat hypoteticky o více možnostech, které nemusejí reálně ani existovat. Postupem času si osvojují abstraktní způsob myšlení. Fontana (2003, str. 71) označil tento typ usuzování jako hypoteticko-deduktivní.

Dalším znakem je velmi časté uvažování o budoucnosti a minulosti. Také bývají kritičtí a mají sklon polemizovat. Nepřijímají pouze názory dospělých, ale vytvářejí si svoje vlastní, které často považují za jedinečné. Je vhodné pracovat na divergentním způsobu myšlení, jehož výsledkem je více variant řešení daného problému. Postupem času mnoho autorů kritizuje Piagetův koncept kognitivního vývoje. Piaget předpokládal, že v kognitivním vývoji jde o jednotlivé přechody mezi fázemi, kdy nižší jsou nahrazeny vyššími. Většina pozdějších teoretiků zastává názoru, že uplatňujeme více typů kognitivního myšlení. Pozdější výzkumy poukazují na to, že Piaget se výhradně spoléhal na biologickou stránku. Přitom zapomíná na kulturně-spoločenské aspekty kognitivního vývoje. Velkým kritikem Piageta byl L.S. Vygotskij, který byl přesvědčen, že kognitivní schopnosti dítěte se budují v interakci s příležitostmi, které mu poskytuje prostředí (Fontana, 2003).

4.5.2. Vygotského sociokulturní podmíněnost kognitivního vývoje

Ruský psycholog L.S. Vygotskij souhlasil s Piagetem, pokud jde o konstruktivní povahu psychického vývoje. Nicméně, předpokládá, že kognitivní vývoj probíhá v sociokulturním kontextu, protože dítě si osvojí metody myšlení prostřednictvím sociální interakce. Vygotskij považoval dítě za bytost, která používá nové vzorce myšlení, pokud se učí spolu s dalšími zkušenějšími osobami (učitel, rodina).

Čáp s Marešem (2001, str. 413) v této souvislosti hovoří o tzv. zóně nejbližšího rozvoje, což je rozdíl mezi aktuální úrovní dětských schopností a úrovní, kterou dítě může dosáhnout s pomocí dospělého (učitele aj.). Pomoc dospělého podporuje kognitivní vývoj dítěte. Tady je zásadní rozpor s Piagetem. Oba sice předpokládají, že učitel při konstrukci učiva musí myslet na individuální psychický rozvoj dětí ve vztahu k poznávacím procesům. Ovšem podle Piageta učitel připravuje cíle a obsah vzdělávání na základě aktuálních kognitivních schopností dítěte. Chápe psychický vývoj jako předpoklad k učení.

Vygotskij naopak tvrdí, že učitel musí klást takové cíle, které budou směřovat k zóně nejbližšího rozvoje. Jednoduše řečeno, chce, aby učitel „popoháněl“ psychický vývoj dítěte. V roce 1934 Vygotskij napsal knihu Psychologie myšlení a řeči. Jan Průcha ji pak v roce 2004 přeložil do češtiny. Vydal publikaci složenou z přeložených textů a jeho komentářů (Průcha, 2004). Jeden takový se věnuje odlišnému výkladu vývoje řeči a myšlení u Piageta a Vygotského. Piaget předpokládal, že v raném stádiu ontogeneze dítě uplatňuje egocentrickou řeč, tedy hovoří samo pro sebe a nevede dialog s ostatními. Na prahu školního věku postupně egocentrická řeč odumírá a již se rozvíjí řeč dialogická. Tím dostává komunikativní funkci v sociálním prostředí.

Vývoj myšlení pak jde od autistického neverbálního myšlení přes egocentrické až k realistickému (logickému) myšlení. Piaget viděl úzkou souvislost mezi vývojem řeči a myšlením. Vygotskij s ním však zásadně nesouhlasil. Egocentrická řeč totiž může plnit i funkci realistického myšlení, které používají i dospělí pro formulování svých myšlenek. Průcha (2004) je přesvědčen, že Vygotskij popsal vývoj řeči v zásadě opačně než Piaget. Vygotskij soudí, že prvotní řeč dítěte je čistě sociální (sdělování, sociální styk aj.). Teprve později, v procesu růstu dítěte, se diferencuje na řeč komunikativní a egocentrickou, kterou chápe jako přechodnou formu mezi vnější a vnitřní řečí. Vygotskij kritizoval Piageta, že nebere dostatečný zřetel na sociální prostředí. Dodává, že dítě mluví více egocentricky či sociálně podle podmínek a prostředí, ve kterém se nachází.

4.5.3. Psychosociální vývoj

Změny nastávají i v oblasti psychosociálního vývoje. Dle Vágnerové (2008, str. 42) vstup do školy je velmi důležitý krok z hlediska socializace (začleňování do společnosti). Ve školním věku děti rozvíjejí vztahy s novými sociálními skupinami (škola, vrstevnická skupina aj.). Na první pohled by se mohlo zdát, že psychosociální vývoj nesouvisí se stanovováním konkrétních vzdělávacích cílů (i obsahů). Po hlubším zamyšlení se však zdá, že právě školní vzdělávání do značné míry ovlivňuje psychosociální vývoj dítěte školního věku. Zřejmě nejznámější osobou, zabývající se touto problematikou, je E. H. Erikson, který psychický vývoj člení do osmi stádií.

Dle Vágnerové (2008, str. 44) Erikson vychází z předpokladu, že člověk v každém období řeší určitý psychosociální úkol, který odpovídá očekávané úrovni jeho kompetencí. Jde tedy o to, do jaké míry člověk dokáže v jednotlivých fázích života zvládnout cíle či problémy.

Tabulka 10 - Eriksonova stádia psychosociálního vývoje (dle Vágnerové, 2008, str. 44 - 45).

Stádium	Psychosociální úkol	Stručná charakteristika
1. rok	Důvěra x nedůvěra	Základní důvěra v mateřskou lásku, budování jistoty a bezpečí k okolí
1.-3. rok	Autonomie x stud, pochybnosti	Částečné osamostatnění, dosažení základní důvěry v sebe sama, první náznaky vůle
3.-6. rok	Iniciativa x vina	Fáze iniciativy a aktivity, rozvíjení základů svědomí a pocitu viny
6.-12. rok	Píle (příčinnost) x méněcennost	Fáze snaživosti, úsilí po dobrém výkonu, uplatnění a prosazení, snaha se vyhnout neúspěchu a pocitu méněcennosti
12.-20. rok	Identita x konfúze rolí	Fáze rozvoje identity, rozvoj sebepojetí,
20.- 25. rok	Intimita x izolace	Fáze přijetí vlastní intimity, sdílení identity s milovanou osobou, možná izolace od okolí
25.-50. rok	Generativita x stagnace	Snaha něčeho dosáhnout, zanechat za sebou kus práce či potomstvo, pocit potřebnosti (péče o někoho aj.)
50 a výše	Integrita x zoufalství	Přijetí vlastního života a zaujmutí k němu pozitivního postoje, nalezení smyslu života

Vágnerová (2008) soudí, že nejdříve se musíme úspěšně vypořádat s psychosociálním úkolem, který je před námi, abychom následně mohli pokročit k úkolu dalšímu. Pokud v některém z nich neuspějeme, další náš psychosociální vývoj je ztížen. „*Jestliže se chceme stát plně zralými, musíme postupně splnit všechny očekávané úkoly.*“ (Fontana, 2003, str. 263). Žáci na prvním stupni řeší nové úkoly a problémy, které již nemají charakter hry. Začínají být odpovědní za své jednání a chování. Tím přichází snaha po dobrém výkonu a o prosazení se mezi ostatními spolužáky. Mladší školáci touží po úspěchu a uznání od učitelů a rodičů. Chtějí se vyhnout případnému neúspěchu, který by mohl vyvolat pocit méněcennosti. Pro učitele to znamená, aby volil úlohy (cíle) umožňující žákovi zažít pocit úspěchu. Žáci nepotřebují zvláštní motivaci k činnosti. Nejradyji pracují samostatně či s pomocí učitele, který mu dává zpětnou vazbu o jeho výkonu. Důležitá je i práce s chybou. Neměla by být chápána jako neúspěch, ale spíše jako žákova možnost dalšího zlepšení. Učitel prvního stupně musí podporovat u žáků pozitivní vztah k učení.

Na druhém stupni se u žáků výrazně mění postoj ke škole. Již tolik netouží po dobrém výkonu či prospěchu. Typickým charakteristickým znakem dospívajícího je potřeba se prosadit. Jejich názory se stávají součástí vlastní identity. Roste také vliv vrstevníků poskytující částečný pocit bezpečí a jistoty. Starší školáci začínají přemýšlet nad obsahem vzdělávání. Chtějí, aby se učili tomu, co v praxi mohou využít. S tím souvisí i klesající motivace žáků. Také mnohem častěji preferují práci ve skupině.

5. KONKRÉTNÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE VE VÝUCE

Již v první kapitole jsme si řekli, že slovo kurikulum se snaží sjednotit pojmy, které se týkají cílů, obsahů vzdělávání a procesu jejich osvojování ve školní výuce. V předešlé kapitole jsme se zabývali transformací obecných vzdělávacích cílů do dílčích cílů konkrétního tematického celku či vyučovací hodiny. Pokud učitel úspěšně zvládne tento krok, může přistoupit k přípravě a realizaci vyučovací hodiny.

5.1. Příprava na vyučovací hodinu

Příprava na vyučovací hodinu je plně v režii učitele, který dle stanovených dílčích cílů vytváří vzdělávací obsah realizovaný ve výuce. Plánování výuky patří mezi základní kompetence učitele. Obst, Kalhous a kol. (2002, str. 358) rozlišují tři typy přípravy na výuku (Rys, 1975):

- „Blesková příprava“, při které si učitel klade otázky: CO? JAK? Vymezuje obsah výuky, promýšlí metody a prostředky. Konkrétní cíle má obsažené v učebnici. Tento typ přípravy je nejméně efektivní.
- Druhý typ přípravy odpovídá na otázky: Co již bylo? Čeho chci dosáhnout? Jak a čím toho dosáhnout? Jak bude hodina pokračovat? V tomto typu se učitel zabývá obsahovou a časovou návazností jednotlivých hodin. Více se zamýšlí nad cíli, podle kterých směřuje činnost. Do úvahy bere i možnosti a předpoklady výuky. V praxi je to nejpoužívanější způsob přípravy na výuku.
- Třetí typ je tzv. didaktická analýza učiva. Jedná se o nejnáročnější typ přípravy. Zahrnuje v sobě vymezení konkrétních cílů, obsahů a vyučovacích metod. Učitel přitom zohledňuje obtížnost učiva, předešlé znalosti žáků, časovou a obsahovou kontinuitu, individuální přístup k žákům aj. Dále vybírá vhodné organizační formy výuky, přemýšlí nad časovou dotací pro jednotlivé činnosti atd.

Vávra (2006, str. 9) cituje Ciriadou (1996, str. 36), který při přípravě na hodinu zdůrazňuje čtyři kroky:

1. stanovení výukových cílů
2. výběr náplně hodiny a její rozvržení
3. příprava pomůcek
4. způsob sledování a hodnocení postupu žáka v učení

Neexistuje jednoznačný návod, jak postupovat při přípravě na výuku. Každý učitel si vytváří vlastní pojetí. Přitom by neměl zapomínat na to, že čím lepší bude příprava, tím kvalitnější bude průběh vyučovací hodiny.

Pasch et al. (1998, str. 191) poukazuje na to, že při plánování výuky je důležitá tzv. kongruence, což je shoda mezi cíli hodiny, učebními činnostmi a postupy hodnocení. Při výběru učebních činností učitel musí brát zřetel na dílčí výukové cíle, které si na začátku hodiny stanovil. Dále je třeba zajistit, aby hodnocení probíhalo na základě učebních činností. Občas se učitel stává, že si stanoví dílčí cíle, které během hodiny nestihne se žáky dostatečně probrat. Za několik týdnů, když dojde na písemné opakování, tyto cíle do testu stejně zahrne. Již v revidované Bloomově taxonomii kognitivních cílů jsme se touto problematikou setkali.

Dle Pasche et al. (1998, str. 192) naše výuka často směřuje k dosažení cílů na rovině zapamatování nebo pochopení učiva, ovšem vzápětí očekáváme, že při testu budou žáci schopni naučené poznatky tvůrčím způsobem aplikovat na příkladech. Přitom nemají příležitost si tuto tvořivou práci vyzkoušet. Představme si, že téma hodiny je zemětřesení. Učitel žákům vysvětlí proces jeho vzniku a následky, které může způsobit. Později do testu položí otázku: Jak se zachovat při zemětřesení? Zde je jasný případ porušení kongruence. Je možné, že bystřejší žáci mohou správně odpovědět. Ovšem většina žáků, pokud nežijí v oblastech s častým zemětřesením, na tuto otázku nedokáže adekvátně odpovědět.

Příklad 1 Příprava na výuku v hodině zeměpisu

Ročník: 6.

Téma: Časová pásma

Předchozí téma: Rovnoběžky a poledníky

Cíl: Kognitivní cíle: 1) Vysvětlí důvody vzniku časových pásem a datové hranice (zapamatování).

2) Pochopí, proč časová pásma nejsou stejně široká (porozumění).

3) Na základě mapy s časovými pásmy dokáže řešit praktické úkoly (aplikace).

Afektivní cíle: Žáci se vzájemně nepřekřikují, respektují právo na vyjádření spolužáků.

Motivace: Fog a jeho cesta kolem světa za osmdesát dní. Proč se vydal východním směrem?

Obsah a průběh výuky:

- 1) zopakování pojmu poledník (5 minut).
- 2) motivační příklad na zamyšlení, cestovatelské výpravy kolem světa (5 minut)
- 3) mapa s časovými pásmy, vysvětlení si pojmu časové pásmo a datová mez, důvody vzniku časových pásem a jejich využití, zápis do sešitu (10 minut)
- 4) zamyšlení se nad tím, proč nejsou časová pásma stejně široká (úzce souvisí s hranicemi států – důvod) – společná diskuze (5 minut)
- 5) samostatná práce – pracovní list + kontrola (15 minut)
- 6) možnost dotazů, časová rezerva (5 minut)

Pracovní list:

- 1) V České republice je 12 hodin. Kolik hodin bude ve Španělsku, Indii atd.? (Nejdříve několik příkladu společně).
- 2) Je možné slavit silvestr na více místech? Pokud ano, tak vysvětlí proč.
- 3) Bankéř z New Yorku potřebuje mluvit se svým kolegou ze Sydney. Ovšem má strach, aby ho neprobudil. Pomozte mu zjistit, kdy může zavolat. Předpokládejte, že oba bankéři spí od 22 do 6 hodin. Tento úkol budeme řešit společně.

Pomůcky: tabule, pracovní listy, atlasy

5.2. Realizace výuky

Průběh vyučovací hodiny ovlivňuje mnoho faktorů. V didaktice hovoříme o tzv. determinantech školní výuky. Mezi ně patří:

- **Čas** – rozsah, frekvence, rozložení výukové doby aj.
- **Komunikace učitel x žák** – kvalita vzájemné interakce, způsob komunikace učitele se žáky (jednosměrná, dvousměrná komunikace), klima ve třídě
- **Učitel** – schopnost řídit a organizovat výuku, prezentace učiva, motivování, autorita učitele, pedagogické postoje a názory
- **Žák** – počet žáků ve třídě, intelektuální schopnosti, úroveň motivace, sociokulturní prostředí žáků atd.
- **Obsah výuky** – obtížnost, rozsah a informační hodnota učiva, způsob didaktického ztvárnění aj.

Bezesporu nejdůležitějším činitelem je učitel, který zčásti ovlivňuje další determinanty školní výuky. Mezi základní úkol učitele řadíme vhodný výběr organizační formy výuky. Pod tímto pojmem chápeme „*uspořádání učebního procesu, tedy vytvoření prostředí a způsobu organizace činností učitele i žáků při vyučování*“. (Obst, Kalhous a kol., 2002, str. 293). Pro uspořádání výuky jsou důležitá dvě hlediska. První se zabývá otázkou: S kým a jak pracuje učitel? Tedy jestli jde o výuku individuální či hromadnou, skupinovou či samostatnou atd. Zadruhé je důležité, kde výuka probíhá (třída, specializovaná učebna, laboratoře, terén). Úzce na organizační formy navazují metody výuky, které lze vymezit jako „*soubor vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřující k dosažení cílů*.“ (Maňák, 2008, str. 96).

5.2.1. Výukové metody

Učitel má k dispozici velmi pestrou nabídku výukových metod, a tím je postaven před jejich volbu tak, aby byly co nejvhodnější pro naplnění vytyčených cílů. To není jednoduchý úkol, protože stále přibývají nové varianty. Dle Maňáka (2008, str. 99) učitel při výběru postupuje dle vlastních zkušeností, náhodně nebo intuitivně. Tím se u něho časem vytvoří návyk na určité výukové metody, které stále, často neadekvátně, používá. Tvořivý učitel s nimi pracuje tak, aby odpovídaly cíli a obsahu výuky.

Obst, Kalhous a kol. (2002, str. 308) se zabývají procentuální úspěšností zapamatování učiva v jednotlivých výukových metodách. Přitom docházejí k závěru, že žák si zapamatuje: 10 % co čte, 20 % co slyší, 30 % co názorně vidí, 50 % o čem diskutuje, 70 % co si prakticky vyzkouší. Jednotlivá procenta musíme brát s rezervou. Přesto základní myšlenkou je, že čím více zapojíme žáka do výuky, tím více si toho zapamatuje. Proto by měl učitel používat co nejvíce tzv. aktivizujících výukových metod, vedoucích k rozvoji klíčových a odborných kompetencí (viz RVP ZV).

Výukové metody se stále zdokonalují a jejich počet roste, proto se je odborníci snaží utřídit podle určitých kritérií. I. J. Lerner (1986) vytvořil klasifikaci výukových metod dle obsahu vzdělávání, kdy vychází z charakteru činnosti žáka a učitele. Uvádí celkem pět metod výuky (viz tabulka 11): informačně-receptivní, reproduktivní, problémového výkladu, heuristická a výzkumná metoda.

Obst, Kalhous a kol. (2002, str. 309) upozorňují, že Lerner ve vztahu k poznávacím činnostem žáků rozděluje uvedené metody do dvou skupin:

- Reproductivní metody (informačně receptivní + reproduktivní), při nichž si žák osvojuje vědomosti, které dokáže reprodukovat.
- Produktivní metody (heuristická + výzkumná), při nichž žák získává nové poznatky jako výsledek jeho tvořivé činnosti.

V hodině zeměpisu za obzvlášť účinné se považují metody projektů a řešení problémů. Vhodné je i zařazení diskuze k danému tématu.

Tabulka 11 Klasifikace metod výuky podle I. J. Lerner (upraveno: Obst, Kalhous a kol., 2002, str. 310).

Metoda výuky	Činnost učitele	Činnost žáka
Informačně-receptivní	<ul style="list-style-type: none"> - prezentace informace (učitelem, učebnicí apod.) - organizace činností učitelem 	<ul style="list-style-type: none"> - vnímání, pochopení a zapamatování poznatků
Reproduktivní	<ul style="list-style-type: none"> - konstrukce, řízení a kontrola učebních úloh na reprodukování poznatků 	<ul style="list-style-type: none"> - aktualizace a reprodukce poznatků - řešení typových úloh - záměrné i nezáměrné zapamatování
Problémového výkladu	<ul style="list-style-type: none"> - vytyčení problému - postupné objasňování jednotlivých kroků při jeho řešení - uvědomění si jednotlivých kognitivních a psychomotorických činností žáka 	<ul style="list-style-type: none"> - vnímání poznatků - pochopení problému - soustředění se na posloupnost jednotlivých kroků řešení - převážně nezáměrné zapamatování
Heuristická	<ul style="list-style-type: none"> - vytyčení problému a plánování kroků řešení - vytváření problémových situací - řízení, usměrňování a kontrola činnosti žáků 	<ul style="list-style-type: none"> - vnímání, pochopení podmínek - aktualizace vědomostí a dovedností o postupech řešení - sebekontrola, ověření a hodnocení výsledku - nezáměrné zapamatování
Výzkumná	<ul style="list-style-type: none"> - sestavení či výběr vhodných učebních úloh - zadání literatury, podmínek - kontrola průběhu a výsledku práce - hodnocení činnosti žáků 	<ul style="list-style-type: none"> - samostatně uvědomění si problému - studium literatury, postup řešení - realizace plánu řešení, ověřování řešení, zdůvodnění výsledků - nezáměrné zapamatování

Projektová výuka

Projektová metoda vychází z principu pragmatické školy (J. Dewey), která klade důraz na žákovu aktivitu, životní zkušenost, aktivní přístup k řešení problému či týmovou spolupráci. Charakteristickým znakem projektové výuky je řešení komplexního úkolu (projektu) navazující na situace v praktickém životě. Tvorba projektu má mnoho výhod. Žáci se aktivně zapojují do výuky, učí se spolupracovat a komunikovat, jsou více motivováni k činnosti, učí se třídit a vyhledávat informace, tvořivě myslet aj. Cíle a obsah projektů mohou v sobě zahrnovat poznatky z více předmětů najednou. Tím nabývají na komplexnosti, protože nejsou izolovány v rámci jednotlivých předmětů. Zdá se, že tato metoda výuky je v souladu s myšlenkami RVP ZV, který zdůrazňuje rozvoj klíčových kompetencí, mezipředmětových vztahů a implementaci průřezových témat do výuky (viz kap. 3. 2.).

Přesto se s nimi na školách setkáváme velmi zřídka. Projektová výuka klade značné časové nároky na přípravu a realizaci. Navíc „boří“ klasické uspořádání učiva a systém vyučovacích předmětů. To je důvod, proč se většině učitelů do tvorby projektů nechce. Na školách se nejčastěji uplatňují ve fázi školního roku, kdy se „nic neděje“ (týden před vysvědčením apod.). Během školního roku lze zapojit i celou třídu (popř. celou školu) do jednodenních projektů. Při realizaci musí učitel nejdříve stanovit cíle, kterých chce dosáhnout. Je to nejdůležitější krok, protože učitel přemýšlí nad tím, o co přesně mu v projektu jde. Na základě toho připraví podklady, materiály, informace a další podpůrné prostředky. Dále naplánuje činnosti a metody žákovského zkoumání. Posledním krokem je vyhodnocení projektu, na němž se podílejí učitelé a žáci společně.

Problémová výuka

Problémové výuce je věnována značná pozornost mezi českými i zahraničními pedagogy a psychology. Jedná se o metodu, při které žáci samostatně či ve skupinách řeší určitý problém (problémovou situaci) pomocí myšlenkových činností. Výhodou je, že při problémové výuce žák nedostává hotové informace, fakta či vědomosti, ale musí k nim sám dospět svým uvažováním, zkoumáním, pozorováním apod. Základním kamenem této metody je problémová otázka aktivizující u žáka myšlenkové pochody, zájem a snahu o nalezení odpovědi. V zeměpise můžeme hledat odpovědi na otázky: Jak účinně v Africe bojovat s hladem? Lze vyřešit konflikt mezi Izraelem a Palestinou? Co udělat pro to, aby se při tsunami předešlo ztrátám na životech?

Je zřejmé, že na tyto otázky nedokáže odpovědět ani odborná společnost. Přesto mají ve výuce uplatnění, protože učí žáka přemýšlet nad aktuálními tématy. Účinné jsou i otázky týkající se problémů místa bydliště a okolí. Je pro nás přínosná stavba rychlostní silnice R-35 napříč Českým Rájem? Kde postavit chybějící dětský park? Pokud jsme formulovali problémovou otázku (úlohu), následuje fáze hledání informací, možného postupu řešení. Později žáci formulují své domněnky a hypotézy, které stanovují na základě metody pokusu a omylu, dřívějších znalostí či vlastní intuice. Další fází je porovnání hypotéz a ověření jejich správnosti. I tato metoda je velmi náročná na učitelovu přípravu. Ten musí zvolit přiměřenou obtížnost problému, odpovídající možnostem a schopnostem žáků (viz kap. 4. 6.). Je nutné počítat s tím, že problémová výuka zabere o mnoho více času než klasické vyučovací metody.

6. GEOGRAFICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ V RVP ZV

Geografie, jakožto vědní disciplína, integruje přírodovědní a humanitní poznatky, představující ve školním prostředí fyzickou a socioekonomickou geografii. Zařazení zeměpisu v RVP ZV do vzdělávací oblasti Člověk a příroda je velmi kontroverzní. Přitom v dnešní společnosti stále více do popředí vstupují ekonomické či politické otázky, jakými jsou terorismus, ekonomická krize, migrace či občanské nepokoje.

Na druhé straně aktuálními tématy jsou také extrémní výkyvy počasí, přírodní katastrofy, úbytek fauny a flóry, úbytek přírodních zdrojů apod. Právě geografie může přinést komplexní pohled na tyto a jimi podobné otázky, protože pedagog-geograf (výraz používá A. Wahla, A. Hynek) dokáže dát přírodní a společenské aspekty do vzájemných prostorových souvislostí. Tím se zeměpis stává nezastupitelnou součástí školního vzdělávání. Proto musí stát mezi vzdělávacími oblastmi Člověk a příroda, Člověk a společnost.

Autoři rámcového vzdělávacího programu způsob zařazení zeměpisu zdůvodňují následovně: „*Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Zeměpis, který má přírodovědní i společenskovědní charakter, je, v zájmu zachování celistvosti oboru, umístěn celý v této vzdělávací oblasti.*“ (RVP ZV, 2007, str. 51). Herink (2009) ve svém článku doporučuje přístup po vzoru maďarského kurikula, kde geografický vzdělávací obsah je součástí samostatné vzdělávací oblasti pod názvem „naše Země a naše prostředí“. Tím lze vyjádřit její specifické postavení jako samostatného přírodovědně sociálního oboru. Podle Herinka (2009) v uplynulých více než dvou tisíciletích trvání geografie došlo ke třem zásadním změnám:

1. zúžil se pohled geografie – objektem již není celá planeta Země, ale jen geografická sféra a prostředí. Z rámce geografie se vyčlenily další vědní obory studující Zemi, například geologie, geomorfologie.

2. změnil se ráz poznávání – již není tradičním popisným vědním oborem, ale vědní disciplína s vědeckým postupem a metodami výzkumu (pozorování, terénní průzkum).

3. změnilo se zaměření a význam geografie – kromě klasického vzdělávacího oboru má zeměpis značné praktické zaměření (aplikovaná geografie).

V českém geografickém vzdělávání stále převažuje složka popisná. Učitelé zahlcují žáky kvantitativními údaji, místopisnými poznatky, fakty apod. Autoři RVP ZV si tento fakt velmi dobře uvědomují, a tak do dokumentu zakomponovali tzv. průřezová témata a rozvoj klíčových kompetencí. To je přesně to, co může změnit pohled geografa-pedagoga na obsah a cíle geografického vzdělávání. Nutí je zamyslet se nad tím, zda není užitečnější, aby žáky naučili vyhledávat a kriticky hodnotit informační zdroje (kompetence k učení) či pracovat s mapami, než od nich požadovat, aby si vše zapamatovali a pak pouze reprodukovali pojmy či fakta, která postupem času zapomenou. Průřezová témata pak dávají prostor ke komunikaci mezi učitelem a žáky nad aktuálními problémy, které „hýbou světem“. Zvláště pak Multikulturní a Enviromentální výchova má velké uplatnění v geografickém vzdělávání. V RVP ZV je vidět značný posun v chápání pojmu vzdělávání. Již nejde pouze o nabývání co nejvíce poznatků a vědomostí. Větší důraz je kladen na získávání dovedností, schopností a postojů blízké životu.

6.1. Rozvoj klíčových kompetencí v geografii

Podle RVP ZV cílem základního vzdělávání je rozvoj klíčových kompetencí. „*Ty tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.*“ (RVP ZV, 2007, str. 14). Před učitelem stojí nelehký úkol, který si vyžaduje podrobnou analýzu obsahu a cílů vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích oborech. Nás zajisté zajímá to, jakým způsobem může geograf-pedagog rozvíjet klíčové kompetence v hodinách zeměpisu.

1) Kompetence k učení – V zeměpise bychom měli usilovat o to, aby žáci dokázali správně pracovat s mapami, které pro ně mohou být užitečným zdrojem informací. Vhodné je také žáky seznámit s dalšími věrohodnými informačními zdroji, jakými jsou internetové stránky, knižní publikace apod. S tím souvisí i žákova samostatná tvorba mentálních a situačních map při prostorové orientaci. Přímo se nabízí tvorba projektu na problematiku týkající se místa bydliště. Žáci se učí samostatně pozorovat, získávat potřebná data (dotazníky, ankety apod.) či experimentovat. Výsledky porovnávají a vyvozují z nich závěry, které následně kriticky hodnotí.

2) Kompetence k řešení problémů – Učitelé se žáky hledají odpovědi k aktuálním geografickým problémům. Přitom používají vlastní úsudek a zkušenosti. Pomocí nich kriticky přemýšlí o příčinách a způsobu řešení problémů. Názory si dokážou před ostatními obhájit.

3) Kompetence komunikační – Úzce souvisí s předešlou kompetencí. Nejvhodnějšími metodami výuky pro rozvoj komunikačních dovedností je problémová výuka, tvorba projektů a především diskuze. Žák dostává prostor pro formulování vlastních myšlenek a názorů. Přitom se učí naslouchat či spolupracovat s ostatními žáky ve třídě. Je nezbytné, aby v hodinách zeměpisu učitel zařadil organizační formy podporující aktivitu a vzájemnou spolupráci (skupinová výuka, panelová diskuze apod.).

4) Kompetence občanské – Učitel v žácích posiluje národní identitu podporující tradice, kulturní a historické dědictví. Z geografického hlediska bude čím dál více kladen důraz na posilování pozitivního vztahu k Evropě, protože žák není pouze Čechem, ale i Evropanem. Dále se učí orientovat v základních ekologických a environmentálních problémech, budují si pozitivní vztah k životnímu prostředí atd.

5) Kompetence sociální a personální – Učitel základní školy se setkává se žáky z odlišného sociokulturního prostředí. Je důležité v žácích podporovat vzájemnou úctu a respekt k odlišnostem. K základní kompetenci učitele patří snaha vytvořit příznivé pracovní klima ve třídě, které stojí na vzájemné spolupráci a dobrých mezilidských vztazích.

6) Kompetence pracovní – V RVP ZV je zakotvena vzdělávací oblast Terénní geografická výuka a exkurze. Pro praktický zeměpis jsou důležité základní kartografické a topografické znalosti, z nichž žáci vycházejí při práci v terénu. Vše, co žák vypožoruje, si zanáší do mapy, se kterou může následně pracovat. Další možností jsou exkurze do institucí (katastrální úřad apod.) či průmyslových podniků. Problém je, že tam jsou žáci pouhými pasivními příjemci informací. Přesto jsou užitečné, protože má možnost seznámit se s různými pracovišti, a tak může najít směr, kterým by mělo jeho budoucí studium směřovat. V poslední době je stále více populární tzv. geocaching, kdy pomocí GPS přístrojů hledáme drobné předměty na předem určených souřadnicích. Ty si můžeme vzít a místo nich vložit nový předmět. Tento druh zábavy je vhodnou mimoškolní aktivitou podporující kladný vztah k životnímu prostředí a přírodě.

Tabulka 12 Aktivita podporující klíčové kompetence v geografické vzdělávací oblasti Společenské a hospodářské prostředí (RVP ZV, 2007, str. 62).

Očekávaný výstup	Kompetence	Aktivity
Porovnává předpoklady a hlavní faktory pro územní rozmístění hospodářských aktivit.	k učení	- atlas dnešního světa (vyhledávání informací), - žák volí vhodné parametry pro porovnání (přírodní zdroje, podnebí, spol. podmínky)
	kommunikativní	- diskuze na téma: úbytek přírodních zdrojů, prostorové rozmístění hospodářství ...
	pracovní	- rozmístění, možnosti a limitující faktory (dopravní dostupnost, terén) hospodářských aktivit v místě bydliště na základě terénního pozorování
Porovnává státy světa a zájmové integrace států světa na základě podobných a odlišných znaků	k učení	-vyhledávání na internetu zájmových uskupení, ve kterých je ČR členem (důvody a základní zájmová činnost)
	kommunikativní občanské	- diskuze: výhody a nevýhody členství v EU, OSN jako ochránce míru ve světě...
Lokalizuje na mapách jednotlivých světadílů hlavní politické geopolitické změny a politické problémy v konkrétních oblastech	k učení pracovní	- práce s atlasem, volba vhodné mapy - tvorba vlastní tematické mapy (podkladem slepá mapa) zaměřené na světová konfl. ohniska - referáty (Izrael x Palestina, KLDR x Jižní Korea, Severní Kavkaz x Rusko)
	kommunikativní řešení problémů	- návrhy řešení světových konfliktních ohnisek -aktuální geopolitické problémy zveřejňované v masových médiích
	sociální a personální	- hlavní světové migrační proudy – tvorba mapy - ČR a její imigrační politika (seznámení s kulturou a zvyklostmi ve Vietnamu apod.) - porušování práv a svobod – nelegální imigrace

6.2. Průřezová témata v geografickém vzdělávání

Průřezová témata v RVP ZV reprezentují okruhy aktuálních problémů světa a stávají se nedílnou součástí vzdělávání. Základní charakteristikou je, že procházejí napříč vzdělávacími oblastmi. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků, kteří si vytvářejí vlastní názor na zkoumanou problematiku.

„Všechna průřezová témata mají jednotné zpracování. Obsahují Charakteristiku průřezového tématu, v níž je zdůrazněn význam a postavení průřezového tématu v základním vzdělávání. Dále je vyjádřen vztah ke vzdělávacím oblastem a přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot. Obsah průřezových témat doporučený pro základní vzdělávání je rozpracován do tematických okruhů, které obsahují nabídku témat.“ (RVP ZV, 2007, str. 90).

1. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Z geografického hlediska rozvíjí a integruje vědomosti o globálních problémech a jejich dopadech na životní prostředí a život lidí. Dále rozvíjí schopnost srovnávat jednotlivé kultury v evropském a globálním kontextu. Geograf-pedagog vede žáky k pochopení významu společných politik a institucí Evropské unie, které je v poslední době věnována čím dál větší pozornost. Z hlediska postojů a hodnot v žácích kultivuje postoj k Evropě a snaží se odbourávat stereotypy a předsudky k jiným tradicím, kulturám, náboženstvím a etnikům.

2) Multikulturní výchova

V éře globalizace roste význam multikulturní výchovy v základním vzdělávání. Nejde už o pouhé teoretické poznatky o rozmanitosti kultur a společností, ale také se konkrétně dotýkají mezilidských vztahů ve školách. Ve třídě dochází ke znatelným sociokulturním rozdílům mezi žáky. Snahou MŠMT je integrovat sociálně znevýhodněné či žáky se specifickými potřebami (lehce postižení, děti imigrantů apod.) do běžných tříd. Tím roste potřeba vzájemného respektu a tolerance.

Pro učitele zeměpisu to znamená, že žákům předává základní znalosti o etnických a kulturních skupinách žijících v ČR. Napomáhá jim uvědomit si vlastní identitu, základy demokratické společnosti a náboženské tolerance. V geografii základním pojmem pro tuto oblast je migrace. Je nutné, aby žáci dokázali pochopit důvody migrace lidí a možné dopady pro samotné migranty i imigrační země. V poslední době se především hovoří o narůstající imigraci Muslimů do států EU. Výuka by měla směřovat k potírání projevů rasismu, xenofobie či diskriminace. Škola může být i významným prostředníkem při odbourávání vzájemných předsudků mezi českými a cizineckými rodinami.

3) Enviromentální výchova

„Environmentální výchova vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince.“ (RVP ZV, 2007, str. 99).

V oblasti vědomostí rozvíjí porozumění důsledků lidských činností na životní prostředí. Tím buduje v každém jedinci vlastní zodpovědnost ve vztahu k přírodě. Dále umožňuje pochopení souvislostí mezi lokálními a globálními problémy. Pedagog-geograf v žácích podněcuje aktivitu, tvořivost a ohleduplnost k životnímu prostředí. Dle RVP (2007, str. 100), z hlediska postojů a hodnot, je důležité budování pozitivního vztahu k biosféře, ochraně přírody a přírodních zdrojů. Převážná část vzdělávací oblasti Enviromentální výchovy vede k naplnění afektivních cílů, vyžadující dlouhodobou a systematickou činnost.

Pro žáka je obtížné pochopit globální enviromentální problémy. Mělo by se začít viditelnými regionálními problémy, které lze později převést na globální úroveň. Liberecký kraj se v posledních letech potýká s neočekávanými povodněmi, které souvisí s tzv. lokálními extrémy počasí. Také lidská činnost (vysazování smrkových monokultur, narovnání říčních toků, nevhodná zemědělská činnost) se velkou mírou podílí na ničivý dopad povodní. Dalším příkladem může být plýtvání přírodními zdroji. V některých světových regionech začíná být velkým problémem nedostatek pitné vody. Pro Evropana je to takřka nepochopitelné, protože mu voda z kohoutku teče neustále.

Pokud zadáme žákům úkol, aby si spočítali denní spotřebu vody, a pak to porovnáme se spotřebou průměrného Afričana, tak docházíme k šokujícím závěrům. Žáci si pak lépe uvědomí, o jak závažný problém jde. V environmentální výchově se často setkáváme s dvěma protipóly: komerční zájem x ochrana životního prostředí. V těchto případech je vhodná společná diskuze utvářející osobní názor každého žáka na danou problematiku.

Krathwohl soudí, že míra ztotožnění žáka s předávanými hodnotami je vyšší, pokud se ho daný problém přímo týká, vyskytuje se v jeho okolí nebo se aktivně podílí při jeho odstraňování. V tomto duchu by měla směřovat učitelova činnost k naplnění cílů týkající se environmentální výchovy. Nejde tedy pouze o předávání informací, ale především o aktivní zapojení žáka do výuky nebo činností (třídění odpadu, čištění vodních toků, zvelebování okolí školy atd.).

6.3. Vzdělávací obsah geografického vzdělávání v RVP ZV

„Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. Učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností) a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Učivo, vymezené v RVP ZV, je doporučeno školám k distribuci a k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. Na úrovni ŠVP se stává učivo závazné.“ (RVP ZV, 2007, str. 18).

RVP ZV je oproti programu Základní škola pro učitele i rodiče stručnější a srozumitelnější. Došlo k zúžení obsahu geografického základního vzdělávání z 10 stránek (program Základní škola) na 3 stránky (RVP ZV). Je nutné zdůraznit, že jde pouze o kvantitativní zkrácení, nikoliv kvalitativní. To vychází z dvojstupňové kurikulární reformy. RVP ZV není dokumentem určeným přímo pro výuku. Jde o rámcový dokument, který je podkladem pro tvorbu ŠVP. Jak bude ŠVP účinný a inspirativní, záleží na každé škole a jejích tvůrcích. Je bezesporu správné, že učitel má větší pravomoc při tvorbě a výběru obsahu a cílů vzdělávání než tomu bylo v minulosti.

Na druhé straně to klade vyšší nároky na kvalitu jejich schopností. Zkušenější pedagogové často nemají vůli měnit svůj zaběhlý stereotyp výuky. To pak znehodnocuje celý princip kurikulární reformy a ŠVP se stává pouze “papírovým” dokumentem. S tím i rostou rozdíly mezi kvalitou výuky na jednotlivých školách. Bylo by vhodné, aby vznikly standardy vzdělávání, které by jasně vytyčily, co patří mezi základní znalosti, dovednosti a schopnosti základního vzdělávání v jednotlivých předmětech. Mezi odborníky již probíhá debata o možnostech zavedení standardů na základní škole (viz kap. 3.4.).

V obsahu geografického základního vzdělávání dochází k žádoucím změnám. RVP ZV se více zaměřuje na vyšší kognitivní cíle (aplikace, analýza), podporuje žákovu aktivitu a samostatné uvažování. Je zde značný posun od popisu k vysvětlování, porovnávání či hledání vzájemných souvislostí. Objevují se tu nové geografické okruhy, jakými jsou geografické informace, životní prostředí, praxe a aplikace aj. Přesto uvedené učivo a očekávané výstupy jsou často obecného a nejednoznačného charakteru, protože jsou zde použity slovní spojení: některé příklady, vybraná rizika, určité zákonitosti apod. Do jisté míry se počítá s tím, že ke konkretizaci učiva a očekávaných výstupů dojde v ŠVP.

Následující příklad porovnává očekávané výstupy v geografické vzdělávací oblasti Místní region.

RVP ZV

1. Vymezí a lokalizuje místní region podle bydliště nebo školy. (porozumění)
2. Hodnotí přírodní, hospodářské a kulturní poměry místního regionu. (porozumění)
3. Naznačí možnosti (potenciál) a bariéry dalšího rozvoje v regionu. (aplikace)
4. Analyzuje vazby k vyšším územním celkům. (analýza)

program Základní škola

1. Vymezí území místní krajiny a regionu místní oblasti. (porozumění)
2. Charakterizuje přírodní, sídelní, hospodářské, kulturní a ekologické poměry těchto území. (zapamatování, porozumění)
3. Pojmenuje a vyhledá na mapách jednotlivé geografické oblasti popř. vyšší územně samosprávné celky v České republice. (zapamatování)

Záměrně byla vybrána vzdělávací oblast – Místní region, protože v něm lze demonstrovat zásadní rozdíl v přístupu geografického vzdělávání u nás, v USA a ve Velké Británii ve vnímání prostoru. Zatímco český přístup spoléhá na charakteristiku jednotlivých regionů a území, tedy prostorových jednotek více či méně definovaných dle určitých kritérií (správní členění, fyzická kritéria apod.). Anglosaský geografický přístup pracuje s konceptem místa, kterému se u nás podrobněji věnuje J. Vávra. Místo nemá pevně dané hranice, každý jedinec místo může vnímat jinak. Znaky místa se pokusil objasnit Vávra (2009b), který vychází z Agnewa (1987), následovně:

1. poloha (location) – určitý bod na povrchu Země
2. místo, kde existují každodenní vzájemné vztahy (locale)
3. význam/chápání místa (sense of place) – subjektivní vnímání/chápání, kterým jedinci nahlíží na místo, včetně toho, co místo znamená pro jejich individuální a skupinovou identitu (identity)

Místo lze charakterizovat jako prostor, ve kterém dochází ke každodenním vzájemným interakcím mezi lidmi, kteří v něm pobývají, žijí či pracují. Přitom je pojí společné i odlišné zkušenosti, zájmy, aktivity, starosti, zvyky apod.

6.4. SWOT analýza RVP ZV

SWOT analýza je v dnešní době jednou z nejpoužívanějších postupů systematického a přehledného zachycení poznatků získaných z analýzy zkoumaného objektu, projektu či dokumentu. Na jedné straně shrnuje silné a slabé stránky zkoumaného problému. Naše snaha směřuje k rozvoji silných stránek a eliminaci stránek slabých. Na druhé straně příležitosti a hrozby naznačují možné budoucí změny.

Silné stránky (Strengths)

- vzdělávací cíle směřující k rozvoji klíčových kompetencí
- zaměření na všechny typy vzdělávacích cílů (kognitivní, afektivní, psychomotorické)
- implementace průřezových témat do vzdělávacích oblastí
- propojení vědomostí a dovedností s jejich praktickým využitím
- větší autonomie a profilace jednotlivých škol (RVP ZV jako podklad pro tvorbu ŠVP, autonomie učitelů při výběru obsahu a cílů vzdělávání, disponibilní časová dotace)

Slabé stránky (Weaknesses)

- zařazení Geografie (zeměpisu) do vzdělávací oblasti Člověk a příroda
- izolovanost mezi obsahem vzdělávání jednotlivých předmětů, rozvojem klíčových kompetencí a průřezových témat (chybí návaznost – předpokládá se v ŠVP)
- obecné a nejednoznačné vytyčení obsahů (geografického) vzdělávání

Možnosti (Opportunities)

- RVP ZV jako výchozí bod pro tvorbu samostatného kurikulárního dokumentu geografického vzdělávání po vzoru Velké Británie, USA
- cílové a evaluační standardy vzdělávání pro kontrolu plnění vzdělávacích programů na základní škole

Hrozby (Threats)

- větší autonomie neaprobovaných učitelů při výběru obsahu a cílů vzdělávání (ignorance kurikulárních dokumentu, absence evaluačních standardů)
- neochota kantorů ke změnám v pojetí výuky (stejně metody, dominuje popisná složka)
- vzdělávací programy jakožto “papírové“ dokumenty bez praktického využití

7. ZAHRANIČNÍ PŘÍSTUPY KE GEOGRAFICKÉMU VZDĚLÁVÁNÍ

Cílem kapitoly je kritické porovnání přístupů ke geografickému vzdělávání u nás a ve světě. Pozornost bude směřována k základnímu geografickému vzdělávání v USA a ve Velké Británii. Na Katedře geografie v Liberci se budoucí učitelé základních škol seznamují se zahraničními kurikulárními dokumenty, které jsou bezesporu zdrojem inspirace pro jejich profesní růst. Především srovnání RVP ZV s americkými Standardy či britským kurikulem může pedagogům-geografům pomoci při budoucí revizi ŠVP, tvorbě tematických plánů či jednotlivých vyučovacích hodin, protože mají v českém vzdělávacím systému dostatečnou volnost při výběru cílů a obsahů geografického vzdělávání.

7.1. Americký školský systém

V americkém systému základního vzdělávání je značná decentralizace a vysoká četnost nestátních škol. Zajištění základního vzdělávání je v kompetenci jednotlivých unijních států. Pro ně je časově-prostorová podmíněnost základním kritériem při výběru obsahů a cílů vzdělávání. Dle MZV (Ministerstva zahraničních věcí) vzdělávací systémy a organizace jejich řízení se liší stát od státu, takže lze jenom obtížně popsat jejich obecnou charakteristiku. Neexistují ani jednotné vyučovací osnovy. Federální vláda pouze dává pokyny, jak postupovat při výuce, a to jak na veřejných, tak na soukromých školách. Dalším důležitým znakem je až čtvrtinový podíl placených nestátních škol (soukromé, církevní), které obecně nabízejí kvalitnější výuku. MZV (2005) dále upozorňuje, že existuje značná diverzita v kvalitě poskytované výuky mezi státy unie. Uvádí následující příklad: *„V Iowě je úroveň státních škol dlouhodobě natolik vysoká, že existence nestátních škol zde ztrácí smysl, naopak kvalita vzdělání, která se dostává studentům státních škol v některých velkých městech (např. Los Angeles, Detroit, Washington, DC), je natolik nedostačující, že je rodiče raději přihlásí do školy nestátní nebo se odstěhují na předměstí za lepšími školami.“* (MZV, 2005).

Povinná školní docházka je 10 až 12 let (liší se v jednotlivých státech) a během ní žáci mohou navštěvovat tři stupně škol:

- 1) elementary school (základní škola), 1. – 6. třída
- 2) middle school, 7. – 8. třída
- 3) high school, 9. – 12. třída

Oproti českému školskému systému je docházka na střední školy (high school) v USA povinná. Ke konci studia většina studentů podstupuje standardizovaným testům, které jsou podkladem pro přijetí na vysoké školy. B. Brdička (2010) ve svém článku odkazuje na Obamovu výzvu o jejich nutné revizi. *„Místo pouhého zaškrtnutí správných políček v testu, musí odhalit schopnosti kriticky myslet, být kreativní, řešit problémy apod.“*

Hlavními vzdělávacími oblastmi je matematika (algebra, aritmetika), angličtina (gramatika, pravopis, rozšiřování slovní zásoby), přírodní a sociální vědy (geografie, historie, chemie, fyzika, biologie, ekologie apod.), umění, cizí jazyky, zdraví (sexuální výchova, drogová prevence apod.). Vzdělávání na high school (střední škole) je založeno na principu kreditního systému, kdy student za každý splněný předmět dostane určitý počet kreditů. Ty má detailně rozepsané, tedy jaké předměty přesně musí mít + volitelné kurzy. Aby student dostal potvrzení o dokončení studia, musí splnit určitý počet kreditů v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Lze spatřit určitou podobnost se systémem vysokého školství v ČR. Na studenta se pohlíží jako na individualitu, která nese za své studium zodpovědnost. Má možnost si přizpůsobit učební plán podle svých zálib a zájmů, a tak se nestává „jedním z davu“, jak je tomu v českém školství.

7.1.1. Analýza amerických Standardů geografického vzdělávání (2009)

V roce 2009 došlo k revizi US Standardu geografického vzdělávání z roku 1994, které pro budoucí vzdělávání učitelů na Katedře geografie v Liberci uplatňoval Matoušek. V jeho snaze nyní pokračuje RNDr. Jaroslav Vávra, Ph.D. v předmětu – didaktika geografie. V příspěvku na portálu RVP porovnává revidovanou verzi US Standardu geografického vzdělávání (2009) s verzí původní (1994). Dle Vávry (2009) je viditelná změna v textové formě, která je srozumitelnější a přehlednější pro žáka, rodiče či laickou veřejnost.

Za žádoucí považuje i používání činnostních sloves, tak jak jsou preferována v revizi Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (viz kap. 4.2.1.). Soudí, že používaná slovesa jsou méně dvojjazyčná a lépe zacílená tak, aby vše směřovalo ke stejnému vzdělávacímu cíli, bez ohledu na volbu cesty k tomuto cíli. Na druhé straně zůstala zachována hlavní kostra dokumentu (názvy standardů, elementů) a systém očekávaných výstupů (na konci 4., 8. a 12. ročníku). Dle Vávry (2009) mluvíme o spirálovém/vývojovém uspořádání učiva, při kterém se postupuje stále dopředu, ale některé části se opakují na vyšší úrovni. Autoři dokumentu, při koncepci očekávaných výstupů, vycházejí z poznatků vývojové psychologie, která respektuje zásady kognitivního vývoje jedince (úroveň myšlení, vnímání apod.). Spirálové/vývojové uspořádání má v geografickém vzdělávání zajisté větší uplatnění než lineární, ve kterém učivo na sebe navazuje, avšak neopakuje se (využití např. v matematice).

Standardy mají celistvý charakter, protože dohromady zahrnují celou šíři základního a středoškolského vzdělávání. To je bezesporu velká výhoda oproti systému kurikulárních dokumentů u nás, kde je geografické vzdělávání rozděleno mezi RVP ZV (první a druhý stupeň) a RVP GV. Kostru dokumentu tvoří 6 základních elementů a 18 geografických standardů (viz tabulka 13). Ty mají následující strukturu: obecná charakteristika – geografická témata – očekávané výstupy (vědomosti, dovednosti) na konci 4., 8. a 12. ročníku.

Tabulka 13 Struktura US standardů geografického vzdělávání (2009)

-	Elementy	Standardsy
1	Svět v prostorových termínech	Jak využívat mapy a další geografická znázornění, techniku k rozvoji prostorového myšlení, získávání a interpretaci informací
2		Jak užívat mentální mapy k uspořádání informací o lidech, místě a přírodních komplexech z prostorového hlediska (prostorovosti)
3		Jak analyzovat prostorové rozmístění obyvatelstva, geografických objektů a přírodních komplexů na zemském povrchu
4	Přírodní komplexy a regiony	Fyzická a humánní charakteristika místa
5		Lidé vytvářejí regiony k interpretaci geografického prostředí
6		Jak kultura a zkušenosti ovlivňují lidské vnímání přírodních komplexů a regionů
7	Fyzické systémy	Fyzické procesy formující prostorové odlišnosti zemského povrchu
8		Charakteristika a rozmístění ekosystémů a biotů na Zemi
9	Humánní systém	Charakteristika, rozmístění, migrace lidské populace na Zemi
10		Charakteristika, rozmístění a složitost kulturní mozaiky
11		Prostorové zákonitosti a sítě vzájemné hospodářské závislosti na Zemi
12		Procesy, prostorové odlišnosti a funkce lidského osídlení
13		Jaký vliv má spolupráce a konflikty mezi lidmi na podobu Země
14	Životní prostředí a společnost	Jak aktivity člověka modifikují životní prostředí
15		Jak fyzické systémy ovlivňují humánní systémy
16		Změny, k nimž dochází při posuzování, využívání a rozmístění přírodních zdrojů
17	Využití geografie	Jak použít geografii při interpretaci minulosti
18		Jak využít geografii při interpretaci současnosti a plánování pro budoucnost

Jelikož podoba standardů a základních elementů zůstala stejná jako v první verzi (1994), předpokládáme, že autoři RVP ZV hledali inspiraci i v tomto dokumentu, protože lze vypožorovat několik shodných znaků. RVP ZV, oproti předešlým českým kurikulárním dokumentům, se více zaměřuje na životní prostředí, humánní geografii, praktický zeměpis, získávání a interpretaci informací. Naopak do pozadí ustupuje obecná charakteristika světových regionů. Tyto změny jsou v kolineaci s US Standardy. Existují rozdílné pohledy na časově-prostorové souvislosti. Zatímco český přístup geografického vzdělávání má globální a regionální charakter a především se zajímá o současnost a minulost, ten americký se více zaměřuje na geografii místa a tzv. future geography (termín používá Vávra, 2009).

Rozdíl mezi americkým a českým přístupem k zacílení geografické výuky si můžeme uvést na standardu: Jak aktivity člověka modifikují životní prostředí. Ten porovnáme se vzdělávací oblastí – Životní prostředí v českých kurikulárních dokumentech (RVP ZV, RVP GV).

1) US Standard geografického vzdělávání – standard 14

Základní element: Životní prostředí a společnost

Standard 14 : Jak aktivity člověka modifikují životní prostředí

Témata: modifikace (přeměna), využití techniky, důsledky

Na konci 4. ročníku student zná a chápe:	Na konci 8. ročníku student zná a chápe:	Na konci 12. ročníku student zná a chápe:
Modifikace (přeměna)		
<p><i>Lidé mění životní prostředí</i></p> <p><u>Proto je student schopný :</u> používat mapy, letecké snímky a grafy k demonstraci změn v životním prostředí v místě bydliště či regionu v důsledku rozvoje zemědělství, dopravní sítě, měst a zaváděním nových druhů plodin a hospodářských zvířat.</p>	<p><i>Lidské zásahy do životního prostředí na jednom místě vedou ke změnám na ostatních místech</i></p> <p><u>Proto je student schopný :</u> vysvětlit, jak stavba přehrad a hrází na řekách ovlivní místa po proudu (např. dostupnost vody pro lidskou spotřebu a zemědělství, ochrana před povodněmi, výroba elektřiny, vodní a pobřežní ekosystémy)</p>	<p><i>Význam globálních dopadů přeměny životního prostředí člověkem</i></p> <p><u>Proto je student schopný :</u> používat mapy a fotografie pro ilustraci prostorových změn, způsobené úmyslně či neúmyslně, lidskou činností, které mají globální důsledky (globální změny klimatu, světové nemoci, světová doprava, spotřeba a produkce ropy)</p>
Využití techniky		
<p><i>Lidé používají technologie pro získání toho, co potřebují ze životního prostředí</i></p> <p><u>Proto je student schopný:</u> vysvětlit rozdíly mezi tím, jak lidé a zvířata využívají životní prostředí (např. získání přístupu k pitné vodě a potravě, stavění příbytku)</p>	<p><i>Úloha techniky v lidské přeměně životního prostředí</i></p> <p><u>Proto je student schopný:</u> analyzovat důsledky hlavních technologických změn v lidských dějinách, jak zamýšlené, tak i nezamýšlené (např. ocelové pluhy v zemědělské expanzi, uhelné elektrárny v průmyslu, automobily, odpad jaderných elektráren)</p>	<p><i>Technologie zvyšuje rozsah lidské modifikace životního prostředí</i></p> <p><u>Proto je student schopný:</u> vyhodnotit, jak technologie, používané v těžbě ropy a dopravě, rozšířily průmysl v místním, regionálním a globálním měřítku během minulého století (pobřežní vrty, potrubí, ropné písky, supertankery)</p>
Důsledky		
<p><i>Lidské aktivity mohou být životnímu prostředí jak prospěšné, tak i ohrožující.</i></p> <p><u>Proto je student schopný:</u> porovnat výskyt rostlin a živočichů v místní obci či regionu, které tu můžete najít (kdysi x nyní), a posoudit příčiny změn (např. rozšíření zemědělství a městské zástavby, znečištění vody, invazivní rostliny)</p>	<p><i>Důsledky lidské činnosti na životního prostředí</i></p> <p><u>Proto je student schopný:</u> používat mapy a fotografie pro ilustraci environmentálních dopadů na <u>atmosféru</u> (městské tepelné ostrovy, změna klimatu, ubývání ozónu), <u>litosféru</u> (znehodnocování půdy a eroze, znečištění podz. vod a oceánů) a <u>biosféru</u> (odlesňování, desertifikace, úbytek biodiverzity)</p>	<p><i>Možné eliminace dopadů lidské činnosti na životní prostředí</i></p> <p><u>Proto je student schopný:</u> vytvořit informační brožuru či webové stránky, které objasňují příčiny a možná řešení negativních zásahů člověka do životního prostředí, jakými jsou kyselé deště (odsiřování elektráren, alternativní zdroje) či tepelné ostrovy (energeticky účinné budovy, podpora veřejné dopravy atd.)</p>

2) Rámcové vzdělávací programy (RVP ZV, 2007, str. 41, 62; RVP GV, 2007, str. 35)

Vzdělávací oblast: Životní prostředí (na 1. stupni – Rozmanitost přírody)

Téma: Vliv člověka na životní prostředí

Na konci 1. stupně žák chápe:	Na konci 2. stupně žák chápe:	Na konci gymnázia student chápe:
Člověk a životní prostředí		
<i>ohleduplné chování k přírodě a ochrana přírody – odpovědnost lidí, ochrana a tvorba životního prostředí, ochrana rostlin a živočichů, likvidace odpadů, živelné pohromy a ekologické katastrofy</i> zhodnotí některé konkrétní činnosti člověka v přírodě a rozlišuje aktivity, které mohou prostředí i zdraví člověka podporovat nebo poškozovat	<i>vztah příroda a společnost – trvale udržitelný život a rozvoj, principy a zásady ochrany přírody a životního prostředí, chráněná území přírody, globální ekologické a environmentální problémy lidstva</i> uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí	<i>vývoj příroda- společnost – prostorová koexistence, udržitelný rozvoj (život), limity přírodního prostředí, globální problémy lidstva, výchovné, hospodářské a právní nástroje ochrany přírody a životního prostředí</i> zhodnotí některá rizika působení přírodních a společenských faktorů na životní prostředí v lokální, regionální a globální úrovni

Již dříve jsme si řekli, že autoři US standardů geografického vzdělávání respektují zásady vývojové psychologie. To lze demonstrovat na postupném zvyšování obtížnosti očekávaných výstupů. Zatímco činnost žáků 4. třídy směřuje k porovnávání a vysvětlování jevů v místním okolí, tak po žácích 8. třídy se požadují analýzy či řešení praktických problémů. Více jsou postaveny před vzájemnými vztahy mezi příčinami a důsledky. Na středních školách častěji studenti hodnotí časově-prostorové změny v lokálním i globálním měřítku a stanovují prognózy dalšího vývoje (future geography). To je důkaz toho, že autoři skutečně čerpali z poznatků o revidované Bloomovy taxonomie a úrovni kognitivního vývoje v jednotlivých etapách lidského života (úroveň myšlení, vnímání apod.).

Očekávané výstupy v US standardech podporují žákovu aktivitu a kreativní myšlení (použít, vytvořit). Neobsahují zbytečně mnoho faktických a pojmových poznatků, ale více se zaměřují na získávání praktických vědomostí, dovedností a schopností, které lze uplatnit ve skutečném životě. Ústředním tématem je geografie místa.

V tomto duchu se i RVP ZV snaží změnit pohled českých pedagogů-geografů na geografické vzdělávání, tedy cesta od popisu a faktických znalostí k porovnávání, hodnocení, analýze či vysvětlování příčin, důsledků, následků apod. Avšak očekávané výstupy jsou v RVP ZV obecného a nejednoznačného charakteru (některé příklady, vybraná rizika). Záleží pak na učitelích, jak si jednotlivé obsahové složky „vyloží“ a didakticky ztvární do školní výuky.

Vávra (2009a) si zcela oprávněně pokládá následující otázky: „*Dosáhnou ve všech třídách žáci stejných cílů? Jsou tyto vzdělávací cíle jednoznačně kontrolovatelné a porovnatelné?*“

Na základě dosavadní osobní zkušenosti z praxe, lze říci, že nikoliv. Problém je v tom, že chybí standardizace českého geografického vzdělávání. I přesto existuje jisté riziko v celoplošném testování (evaluační standardy) znalostí v oblasti geografie místa a místního regionu. Je zřejmé, že žákovo prostorové vnímání a jeho interpretace místa (bydliště, okolí) a regionu bude odlišná na Ostravsku a na Třeboňsku.

Americký přístup pamatuje i na roli rodičů ve školní edukaci. Tvůrci US Standardů v dokumentu shrnují možnosti podílení se rodičů na geografickém vzdělávání. Autoři jsou přesvědčeni, že rodiče posilují žákovy vědomosti a dovednosti získané ve škole. Mohou s dětmi číst v mapách či atlasech, hovořit o původu zboží (ovoce, textil) nebo vysvětlovat geografické otázky ze zpráv. Dětské postoje vůči školním předmětům odráží postoje svých rodičů. Autoři nabádají rodiče, aby se zapojili do vzdělávání svých dětí, a proto dávají stručný přehled o vědomostech, dovednostech, schopnostech a postojích, které by si žáci měli osvojit při geografickém vzdělávání. Můžeme spatřit jistou podobnost s klíčovými kompetencemi v RVP ZV. Pro ilustraci si uvedeme některé geografické vzdělávací cíle (volně: Downs et. al, 2009, p. 81):

- Pochopení bohatých a různorodých vlastností lidí, místa a prostředí po celém světě
- Interpretace map, glóbů a dalších geoprostorových nástrojů a technologií (letecké snímky, GIS, GPS apod.)
- Pochopení prostorových vztahů jako základní složku lidské závislosti v místním, regionálním i světovém měřítku, uznání prostorových vztahů mezi lidmi a prostředím
- Rozlišování skutečnosti od stanoviska, relevantních informací od lživých a polopravdivých, ověřených informací od spekulací apod.
- Volba vhodného přístupu ke geografické informaci z různých tiskových či elektronických zdrojů a řešení problému pomocí geografických výzkumných metod

7.2. Britský školský systém

Povinná školní docházka v Anglii a ve Walesu trvá jedenáct let a začíná u pětiletých dětí. Do jedenácti let žáci navštěvují tzv. primary school a od jedenácti do šestnácti tzv. secondary school. Povinná školní docházka tedy končí v šestnácti letech a pak mohou dále pokračovat v sekundárním vzdělávání. V osmnácti letech se hlásí ke studiu na vysokých školách. Většina žáků navštěvuje bezplatné státní školy. Přesto někteří rodiče dávají své děti do soukromých placených škol tzv. independent schools. Další alternativou jsou tzv. boarding schools, které mají internátní charakter, tedy žáci v nich také mohou bydlet. Hlavními předměty na základní škole jsou: anglický jazyk (English), matematika (Mathematics), dílny (Design and Technology), informatika (Information and communication technology), přírodopis (Science), dějepis (History), geografie (Geography), hudební výchova (Music), tělesná výchova (Physical Education) a výtvarné umění (Art and Design).

Lauermann (2010) upozorňuje, že z pohledu organizace výuky neexistují striktní požadavky v počtu vyučovacích hodin nebo jejich délce. Denní rozvrh je záležitostí ředitele každé školy. Tím dochází i k tomu, že počet jednotlivých hodin se mezi školami liší. Ani počet žáků ve třídě není vymezen. Dále poukazuje na systém kontroly úrovně vzdělávání, která je v Anglii a Walesu založena na celonárodních srovnávacích testech (evaluační standardy). Je povinností každé školy zveřejnit výsledky, na jejichž základě jsou tvořeny srovnávací tabulky úspěšnosti jednotlivých škol. Žákovy vědomosti a dovednosti jsou přezkušovány v 7, 11, 14 a 16 letech.

V roce 1988 Velká Británie zavedla Národní kurikulum (National curriculum), které vymezuje základní vyučovací předměty, vzdělávací cíle a obsahy, evaluační a cílové standardy vzdělávání. Průběh základního vzdělávání je rozdělen do čtyř klíčových období tzv. key stages (podrobněji tabulka 4). Národní kurikulum se dělí na primary curriculum (u nás první stupeň, 1. a 2. klíčové období) a secondary curriculum (u nás druhý stupeň, 3. a 4. klíčové období). V obou případech jsou v kurikulu vymezeny základní cíle a hodnoty, obecné požadavky na výuku, obsah vyučovacích předmětů a způsob hodnocení. Na druhém stupni (secondary curriculum) se navíc objevuje kapitola zabývající se základními osobnostními a funkčními dovednostmi. V rámci Národního kurikula existují studijní programy vyučovacích předmětů, které stanovují strategii výuky v klíčových obdobích. Dále slouží jako podklad pro budoucí plány vyučování (schemes of works).

7.2.1. Zacílení geografického vzdělávání

Studijní program geografického vzdělávání (National Curriculum – Geography programme for study, 1999, p. 6) podporuje znalosti, dovedností a porozumění v oblasti: geografické šetření a dovednosti, znalost a pochopení místa, prostorová organizace, změna životního prostředí a udržitelného rozvoje. Na konci každého klíčového období učitel stanoví žakovu úroveň dosažených cílů. Jednotlivá období mají minimální úroveň cílů, které žák musí splnit (attainment target). Britské kurikulum má mnoho společného s RVP ZV. Dalo by se říci, že čeští autoři se v mnohém inspirovali od zkušenějších britských tvůrců kurikulárních dokumentů. Zatímco v RVP ZV jsou klíčové kompetence a průřezová témata samostatnou kapitolou, tak v britském kurikulu jsou implementovány do předmětových studijních programů. Lze se domnívat, že britský přístup k zacílení geografického vzdělávání je korektnější a přehlednější. Pro lepší pochopení si uvedeme několik příkladů, jak geografie podporuje rozvoj žakových vědomostí, dovedností, postojů a hodnot (National Curriculum – Geography programme for study, 1999, p. 8 – 9):

1) *Duchovní, morální, sociální a kulturní rozvoj prostřednictvím geografie*

- Jak vlastní činnosti ovlivňují životní prostředí, bádání po environmentálních otázkách (globální oteplování apod.)
- Jak rozdíly ve vývoji jednotlivých zemí ovlivňují různé sociální skupiny
- Různé tradice a zvyklosti v rozvojových zemích, jak prostředí školy odráží kulturu svých obyvatel

2) *Podpora občanství prostřednictvím geografie*

- Rozvoj žakových znalostí a porozumění o institucích a systémech ovlivňující jejich životy
- Podílení se na rozhodování (např. ve vztahu k místnímu plánování)
- Diskuze nad environmentálními, ekonomickými a politickými otázkami
- Rozvoj žakových znalostí a porozumění o různých náboženských a etnických identitách ve Velké Británii a v širším světě.

3) *Rozvoj klíčových dovedností prostřednictvím geografie*

- Komunikace - diskuze o současných geografických otázkách, prezentace informací v mapách a diagramech

- Aplikace a porozumění číslům - souřadnice, vzdálenost, měřítko, interpretace dat
- Dovednosti v oblasti IT – selektivní vyhledávání informací na internetu o místě a prostředí, emailová komunikace, geografické informační systémy (GIS)
- Spolupráce s ostatními – spolupráce žáků při práci v terénu (plánování činnosti, shromažďování údajů, prezentace skupiny, společné řešení problému)
- Strategie učení – stanovení cílů při geografickém šetření, posuzování vlastní činnosti a možnosti zvýšení efektivnosti práce
- Řešení problémů - řešení místních geografických otázek (např. plánování nové cesty), interpretace a vysvětlení výsledků bádání apod.

4) Podpora vzdělávání pro trvale udržitelný rozvoj

- Znalost a podpora konceptu trvale udržitelného rozvoje (např. Agenda 21, klíčové pojmy – vzájemná závislost, diverzita, životní úroveň)
- Rozvoj žádoucích hodnot a postojů v oblasti využívání přírodních zdrojů

V roce 2007 došlo k revizi Národního kurikula pro Anglii v tzv. secondary curriculum (druhý stupeň, KS 3-4) a implementace do škol byla zahájena v roce 2008. Podle autorů hlavním cílem revidované verze je zvýšení standardu vzdělávání a pomoc žákům čelit výzvám života v rychle se měnícím světě. Již obecný pohled na význam geografie naznačuje ústřední témata geografického vzdělávání.

„Studium geografie stimuluje zájem o místě. Pomáhá mladým lidem orientovat se v rychle se měnícím světě. Vysvětluje, jak jsou utvářeny místa a krajiny, jak lidé ovlivňují životní prostředí, jak různorodé ekonomiky, společnosti a prostředí jsou navzájem propojeny. Geografie podporuje kritické myšlení nad otázkami, které ovlivňují svět a životy lidí v současnosti i v budoucnosti. Práce v terénu umožňuje žákům prostorově myslet a používat mapy, vizuální obrazy a nové technologie, včetně geografických informačních systému, k získávání, prezentaci a analýze informací. Geografie inspiruje žáky, aby se stali globálními občany, kteří respektují žádoucí hodnoty a povinnosti vůči ostatním lidem, životnímu prostředí a k trvale udržitelnému rozvoji planety“ (GEOGRAPHY– Programme of study for key stage 3 and attainment target (extract from the National curriculum), 2007, p. 101).

Vávra (2006) vložil na portál RVP článek, v němž přeložil britské geografické kurikulum pro stupeň KS3 (žáci ve věku 11 až 14 let). Studijní program pro geografické vzdělávání v revidované verzi (2007) prošel výraznými změnami, a proto je přínosné srovnání s obsahem výše zmiňovaného článku. Revidovaná verze geografického studijního programu (2007) má následující strukturu: (volný překlad: GEOGRAPHY – Programme of study for key stage 3 and attainment target (extract from the National curriculum), 2007, p. 102– 106)

1. Klíčové koncepty

Existuje mnoho klíčových pojmů, které žáci musí pochopit, aby si prohloubili a rozšířili znalostí, dovedností a porozumění.

1.1. Místo

- a) porozumění fyzickým a humánním charakteristikám místa
- b) rozvoj geografické představivosti místa

1.2. Prostor

- a) porozumění interakce mezi sídly a sítěmi vytvořenými toky informací, lidmi a zbožím
- b) vědět, proč a kde se nacházejí různá sídla a krajiny, jejich prostorové rozmístění a členění, jak a proč dochází ke změnám a jejich dopad na lidi

1.3. Měřítko

- a) zhodnocování v různých měřítcích – osobní, lokální, národní, celosvětové
- b) tvorba vazeb mezi měřítky k rozvoji porozumění geografických názorů (představ)

1.4. Vzájemná závislost

- a) zkoumání sociálních, ekonomických, environmentálních a politických vazeb mezi místy
- b) porozumění změnám ve významu vzájemné závislosti mezi všemi měřítky

1.5. Fyzické a humánní procesy

- a) porozumění tomu, jak posloupnost událostí a aktivit ve fyzickém a lidském světě vedou ke změnám v krajině a lidských sídlech

1.6. Životní prostředí a trvale udržitelný rozvoj

- a) porozumění tomu, že fyzická a lidská dimenze jsou ve vzájemném vztahu a společně ovlivňují změny životního prostředí
- b) trvale udržitelný rozvoj a jeho dopady na životní prostředí a klimatické změny

1.7. Kulturní porozumění a rozmanitost

- a) zhodnotit rozdíly a podobnosti mezi lidmi, místy, prostředím a kulturami
- b) uvědomit si, jak se liší lidské hodnoty a postoje, které ovlivňují sociální, ekonomické, politické a ekologické otázky

2. Klíčové procesy

Jedná se o základní geografické dovednosti a procesy, které rozvíjí žákovy schopnosti.

2.1 Geografické šetření – žák je schopný:

- a) klást geografické otázky, kriticky myslet, konstruktivně a tvořivě zaznamenávat, shromažďovat a zobrazovat informace
- b) analyzovat, prezentovat, hodnotit a odůvodňovat výsledky
- c) hledat kreativní způsoby využití a uplatnění geografických dovedností a porozumění k vytvoření nových výkladů místa a prostoru
- d) plánovat geografické dotazy, navrhnout vhodné postupy šetření
- e) řešit problémy a činit rozhodnutí rozvíjející analytické schopnosti a tvořivé myšlení

2.2. Práce v terénu a venkovní výuka

- a) žáci jsou schopni v terénu vhodným způsobem vybrat a používat nástroje a techniku, bezpečně a efektivně s nimi pracovat

2.3. Grafická a vizuální gramotnost – žák je schopný:

- a) používat atlasy, globusy, mapy různých měřítek, fotografie, satelitní snímky a další zeměpisné zdroje (data)
- b) konstruovat mapu a plán v různém měřítku pomocí grafické techniky na základě předložených dat

2.4. Geografická komunikace

- a) žáci jsou schopni písemně i slovně sdělovat své znalosti pomocí geografické slovní zásoby

3. Rozsah a obsah

Tato část popisuje šíři předmětu. Přitom by učitelé měli čerpat z klíčových konceptů a procesů. Studium geografie zahrnuje:

- a) různá měřítka (osobní, lokální, regionální, národní, mezinárodní, globální)
- b) lokalizace místa a prostředí
- c) klíčové aspekty Spojeného království zahrnující změny v humánní a fyzické geografii, aktuální problémy, postavení ve světě
- d) různé části světa v jejich širších souvislostech (Evropská unie, regiony a země s různými úrovněmi rozvoje)
- e) fyzická geografie, fyzické procesy a přírodní krajiny
- f) humánní geografie, lidské procesy (budování a ovládání prostředí)
- g) interakce mezi lidmi a prostředím (příčiny, důsledky, plánování, řízení, možné dopady)

4. Příležitosti kurikula

Během klíčového období by měly být nabídnuty žákům následující možnosti, které jsou nedílnou součástí vzdělávání. Kurikulum by mělo žákům umožnit:

- a) rozvíjet osobní zkušenosti v geografii, řadu přístupů k šetření (výzkumu)
- b) využívat různé zdroje (mapy, audiovizuální média, geografické informační systémy)
- c) provést terénní cvičení na různých místech mimo třídu, individuálně i týmově
- d) podílet se nad řešením geografických otázek, které se jich týkají
- e) zkoumat geografické otázky z médií
- f) vyšetřovat důležité otázky týkající se Spojeného království pomocí osvojených dovedností (včetně informačních technologií)
- g) spojovat geografii s ostatními předměty (občanská výchova, ICT)

Takto strukturovaný studijní program geografického vzdělávání podává základní očekávané výstupy žáků v období KS3. Na první pohled zaujme pestrá škála činnostních sloves (podílet se, využívat, plánovat, analyzovat, klást, hodnotit apod.), která přímo vybízí k aktivnímu osvojení vědomostí, dovedností a schopností. Britský přístup ke geografickému vzdělávání klade důraz na žákovu aktivitu a získávání praktických dovedností uplatnitelných v reálném životě. Ústředním tématem je geografie místa, životní prostředí a trvale udržitelný rozvoj. Dále se nezaměřuje pouze na popisování různých jevů a procesů, ale větší pozornost věnuje vzájemným vazbám, vztahům příčina – následek a prostorové organizaci mezi nimi. Součástí studijního programu je i tzv. aplikovaná geografie, která se zabývá metodami a technikami získávání geografických dat, včetně GIS a kartografické prezentace, geoinformatikou či regionálním rozvojem. Pokud bychom to porovnali se zeměpisným vzdělávacím obsahem v RVP ZV, tak lze spatřit zásadní rozdíl v prostorovém vnímání. Zatímco britský přístup vychází z koncepce místa, ve kterém se mísí fyzické a humánní procesy, vztahy a vzájemné vazby, tak český přístup dává přednost přírodní a humánní charakteristice regionů, při které učitelé vychází z klasického konceptu – povrch, vodstvo, hospodářství, rostlinstvo a živočišstvo, obyvatelstvo apod.

Stejně jako RVP ZV, tak i studijní program dává velkou autonomii učiteli při výběru obsahu geografického vzdělávání. Přesto britský učitel má na portálu Národního kurikula k dispozici propracovaný plán vyučování (schemes of works), který mu pomáhá vybrat vhodné cíle a obsahy jednotlivých hodin tak, aby vedly k naplnění studijního programu. Navíc naznačuje možný způsob vedení výuky a mezipředmětové vztahy.

Plán vyučování celkově nabízí 24 vzdělávacích jednotek (units) pro období KS3. Můžeme si uvést příklad vzdělávací jednotky 7: Přírodní prostředí na pobřeží (volný překlad: Schemes of works from the Standard Site, 2000).

1. Charakteristika jednotky

Jednotka se zaměřuje na geomorfologické prostorové odlišnosti a procesy. Žáci se učí o procesu zvětrávání a zkoumají jednotlivé fáze rozvoje pobřežních zemských útvarů. Dále posuzují ekologické plánování a řízení pobřežních oblastí (rozvoj vs. ochrana přírody). Žák se naučí novou metodu posuzování, se kterou se doposud nemusel setkat – cena a užitek versus dopady na prostředí. Časová dotace vzdělávací jednotky je 8 až 11 vyučovacích hodin.

2. Části jednotky

- a) Co je to zvětrávání? Jaký má vliv na vytváření skalních útvarů?
- b) Jak je pobřeží formováno vlnami?
- c) Jak eroze a sedimentace vytváří pobřežní útvary?
- d) Co způsobuje pád útesů? Jak se toto nebezpečí dotýká lidí? Jak lidé reagují na toto nebezpečí?
- e) Jak lidé využívají pobřežní oblasti? Jaké jsou střety zájmu při využívání pobřežních oblastí a jak je lze vyřešit?**
- f) Jak jsou pobřežní oblasti řízeny?

3. Jak lidé využívají pobřežní oblasti? Jaké jsou střety zájmu při využívání pobřežních oblastí a jak je lze vyřešit? (cíle, výstupy, aktivity)

Žáci by se měli naučit:

- hodnotit problémy a dopady využití území (land use)
- posuzovat pravděpodobné dopady na životní prostředí
- přemýšlet nad trvale udržitelným rozvojem a jeho důsledky, na základě studia souvislostí

Aktivity (činnosti)

- předložit žákům mapy, fotografie a videa, která prokazují různé způsoby využívání pobřežních oblastí

- praktické cvičení: žáci navrhnou rekreační středisko na pobřeží pro volnočasové aktivity; zhodnotí pravděpodobné hospodářské, ekonomické a environmentální dopady; učitel diskutuje se žáky o úmyslech různých zájmových skupin

Výstupy

- žáci popisují (vysvětlují), jak jsou využívány pobřeží
- žáci provádějí a odůvodňují rozhodnutí o využití pobřežní oblasti
- žáci efektivně vyhodnocují návrhy rozvoje a možné dopady v souvislosti trvale udržitelného rozvoje

4. Předmětové přesahy

- matematika – využití a interpretace měřítka na mapách
- ICT – využití digitálních obrázků, internetu, počítačových programů
- občanská výchova – vyšetřování odpovědnosti guvernérů, místní a centrální vlády, vyjadřování vlastních názorů vzhledem ke zkušenosti jiných lidí
- přírodní vědy – zvětvávání hornin
- ostatní geografické vzdělávací jednotky – Vápencové krajiny (unit 13)

5. Předchozí znalosti – je užitečné, když žáci:

- mají znalosti a vědomosti o přírodních vlastnostech a procesech ovlivňující pobřeží (úroveň KS2)
- umí pracovat s mapami různých měřítek
- provádí geografické dotazy; kladou a odpovídají na otázky; rozvíjejí své výzkumné dovednosti; mají zkušenosti se skupinovou prací

Každá vzdělávací jednotka navíc obsahuje seznam doporučených pomůcek, zdrojů pro výuku a očekávání žákovy úrovně dosažených vědomostí a dovedností. Očekávání se člení do třech úrovní a to následovně:

- většina žáků bude:
- někteří žáci udělají větší pokrok a budou:
- někteří žáci neudělají takový pokrok a budou:

Takto strukturovaný systém vzdělávacích jednotek u nás není zcela neznámý. Na Katedře geografie v Liberci podobný systém zavedl J. Vávra, který tak učí budoucí učitele tvořit tematické celky, které studenti následně používají během své praxe na základních školách. Velkým přínosem jsou i jeho další dokumenty a odborné články (Vávra, 2006; 2009; 2009a) o zeměpisném vzdělávání u nás a ve světě, ve kterých budoucí i stávající učitelé zeměpisu hledají inspiraci. Tím bezesporu pomáhá ke zlepšení pojetí geografického vzdělávání v ČR, a proto je vhodné mu za jeho odbornou činnost poděkovat.

Plány vyučování podporují střednědobé plánování cílů a obsahu geografického vzdělávání. Pomáhají školám implementovat Národní kurikulum (popř. studijní programy) do výuky. Plány vyučování jsou tvořeny z vyučovacích jednotek, které pokrývají studijní programy a pokyny pro jednotlivé klíčové období ve všech předmětech, kromě matematiky a angličtiny. Každá jednotka stanovuje cíle vzdělávání, navrhuje pedagogické činnosti a definuje výsledky vzdělávání žáků. Plány vyučování jsou nepovinné. Samotní autoři upozorňují, že učitel může vyučovací jednotky kombinovat, upravovat nebo je zcela vynechat. Je tedy na učiteli, zda se podle nich bude řídit, či nikoliv. V českém kurikulárním systému by ŠVP mělo realizovat požadavky rámcových vzdělávacích programů pro dané obory vzdělávání. Součástí ŠVP jsou učební osnovy pro jednotlivé předměty. Ty by se daly přirovnat k plánům vyučování (schemes of works) v britském kurikulu. Přesto mezi nimi je značný kvalitativní rozdíl. Učební osnovy v ŠVP obvykle obsahují očekávané výstupy žáka, učivo, předmětové přesahy a průřezová témata. Již velmi zřídka naznačují možné žákovy aktivity, podpůrné didaktické pomůcky a způsob hodnocení úrovně žákových vědomostí a dovedností. Učitel stojí před velmi těžkým úkolem, protože se musí řídit učebními osnovami v ŠVP, které mu však při plánování jednotlivých vyučovacích hodin nepomohou. Učitel pak často volí učební činnosti a aktivity intuitivně či na základě zvyku (bez inovací).

Velké riziko může být skutečnost, že začínající učitelé nemají dostatek zkušeností, a tak striktně postupují dle učebnice, které bývají zastaralé a zcela nevyhovující z hlediska učebních osnov ŠVP. Někteří zkušení učitelé s dlouholetou praxí jsou nepřístupní ke změnám. Mají svůj „ověřený“ styl vedení výuky, který nemíní měnit. Společně se zavedením nového kurikulárního systému v ČR vznikl i metodický portál www.rvp.cz, který slouží jako hlavní metodická podpora učitelům. Pomáhá jim při zavedení rámcových vzdělávacích programů ve škole. Portál nabízí množství odborně i prakticky zaměřených článků, jejichž obsahem jsou informace o tom, jak zařadit klíčové kompetence do výuky, jak vytvářet ŠVP, jak zlepšit vlastní výuku apod.

Je zřejmé, že kurikulární dokumenty mohou být sebelepší, avšak pokud se neimplementují do školní výuky, tak jsou pouze „papírovými“ dokumenty bez praktického významu. Posilujícím prvkem jsou již několikrát zmiňované standardy, které stimulují učitele a školy k dodržování kurikulárních dokumentů. Systém standardů v britském Národním kurikulu má několik úrovní. Každá vyučovací jednotka obsahuje očekávání (expectations) žakových vědomostí a dovedností (pro většinu žáků, pro slabší i nadanější žáky). Každý vyučovací předmět má 9 úrovní dosažených cílů (attainment targets), ve kterých je pro jednotlivá klíčová období stanovena minimální hranice, které žák musí dosáhnout (podrobněji tabulka 4). Pro ilustraci si uvedeme příklad minimální a maximální úrovně dosažených cílů v geografii pro období KS3. (GEOGRAPHY– Programme of study for key stage 3 and attainment target, 2007, p. 108).

Úroveň 4

Žáci prokazují znalost a porozumění aspektů geografie ve Velké Británii i v širším světě. Dokážou rozpoznat a popsat přírodní a lidské rysy míst a ocenit širší význam geografické polohy v porozumění místa. Chápu, že přírodní a lidské procesy mohou změnit vlastnosti míst a dokážou vysvětlit, jak změny ovlivní život a činnosti lidí, kteří tam žijí. Rozpoznávají a popisují jednoduché geografické prostorové odlišnosti. Chápu, že lidé mohou zlepšit i poškodit přírodní prostředí. Odůvodňují vlastní názory na změny životního prostředí a uznávají, že jiní lidé mohou mít odlišné názory. Na základě svých znalostí, volí vhodné zeměpisné otázky a používají řadu geografických dovedností při zkoumání místa/prostředí. Využívají primárních a sekundárních zdrojů pro ověřování důkazů šetření a své výsledky sdělují pomocí geografické slovní zásoby.

Úroveň 8

Žáci využívají své geografické znalosti a porozumění Velké Británie a širšího světa při analýze přírodní a lidské charakteristiky místa. Na základě znalostí a porozumění, vysvětlí z různých hledisek časově-prostorové změny místa. Analyzují interakci mezi přírodními a lidským procesy a ukazují, jak tyto interakce vytvářejí rozmanitost a vzájemné souvislosti. Dále ukazují, jak interakce přispívají ke změně místa/prostředí. Popisují a analyzují geografické prostorové odlišnosti v různých měřítkách. Analyzují různé přístupy k rozvoji místa/prostředí, vysvětlují příčiny a důsledky změny životního prostředí. Rozumí, že interakce mezi lidmi a přírodou může mít za následek složité a nezamýšlené změny.

Na základě svých znalostí a porozumění, nezávisle určují vhodné zeměpisné otázky (problémy) a používají efektivní sled šetření, při kterém volí širokou škálu dovedností. Kriticky hodnotí zdroje, které využívají při šetření. Předkládají úplné a promyšlené výsledky.

Rozdíly mezi zmiňovanými úrovněmi dosažených cílů jsou znatelné. Zatímco žák úrovně 4 převážně vysvětluje a popisuje geografické aspekty, procesy či prostorové rozlišnosti. Žák dosahující úrovně 8 navíc vysvětluje a analyzuje vzájemné interakce, souvislosti, prostorové změny, vztah příčiny - důsledky apod. Při geografickém šetření pracuje samostatněji, efektivněji a dokáže lépe kriticky hodnotit výsledky své práce. Otázkou však zůstává, zda učitel dokáže kvalifikovaně zařadit každého žáka do odpovídající úrovně? Národní kurikulum učitelům nabízí tzv. příklady normovaných souborů (the exemplification of standards files) pro základní vyučovací předměty. Dle autorů kurikula jsou pro učitele tyto soubory zdrojem a referenčním bodem při:

- hodnocení práce žáků ve vztahu k národním normám
- vzdělávání a profesním vývoji
- přemýšlení o dalších krocích pro studenty

Příklady normovaných souborů pomáhají učitelům v celé zemi, aby měli shodné porozumění různých úrovní dosažených cílů ve vyučovacím předmětu. Učitel je používá jako měřítko při hodnocení studentských výkonů. Soubor obsahuje profil studenta, příklady studentských prací, komentáře a zhodnocení práce, možný žákův pokrok. Můžeme si uvést příklad normovaného souboru pro úroveň 4: Jaké jsou prostorové odlišnosti využití území (land use) ve městě Norwich? (volný překlad: Geography exemplification standards file level 4 – Patterns of land use)

1. Souvislost (kontext) – Žáci prozkoumávali důvody pro umístění sídel a způsob změny formy a funkce sídel. Důraz byl kladen na žákovy zkušenosti z nejbližšího okolí (město Norwich). V této činnosti žáci používali interaktivní mapu a fotografie poskytující přehled o jednotlivých funkcích částí města.

2. Komentář a zhodnocení práce – Žák, při prokazování znalostí a porozumění různých míst ve městě, používá různé typy informací.

Při výzkumu prokazuje celou řadu dovedností, včetně prezentace mapy a fotografií, které si vybral. Žák, na základě plánu města, určí čtyři typy využití území (land use). Popisuje městskou krajinu, charakter každého typu a vysvětlí některé rozdíly mezi nimi. Začínají si uvědomovat význam lidských procesů při formování různých částí města. Žák popíše základní prostorové odlišnosti využití území ve městě Norwich. Žák dokáže vytvořit prezentaci, která obsahuje mapy, obrázky a text. Interpretuje mapy či obrázky a vyvozuje z nich věrohodné závěry o typech městských krajin. Přitom používají obecně příslušný jazyk a několik odborných výrazů.

3. Další kroky – K tomu, aby žáci dosáhli pokroku, musí chápat vzájemné procesy mezi jednotlivými městskými částmi (pohyb osob a zboží). Také by měli vědět, jak tyto procesy ovlivňují životy lidí a změny ve městě.

Součástí normovaných souborů je i profil studenta, který zahrnuje přístup a chování ve výuce, charakterové vlastnosti, obecné dovednosti a schopnosti apod. To může učiteli pomoci při určování žákovy úrovně dosažených cílů. Pro ilustraci si uvedeme profil žáka dosahující úrovně 4, 6 a 8:

1. Úroveň 4 – Žák je velmi dobře organizovaný a pracovitý. Často je s prací rychle hotový. Povahově je celkem plachý, a tak má problém s ústním projevem.
2. Úroveň 6 – Žák se aktivně zapojuje do třídní diskuze a je přesvědčivý při sdílení názorů (nápadů) se spolužáky. Často vychází, při studiu geografie, z vlastních zkušeností či novinek z médií. Dává přednost nezávislé práci na úkolech. Žák si tvoří vlastní otázky při výzkumu.
3. Úroveň 8 – Žák je horlivý geograf, který má široký geografický rozhled (cestování, čtení odborných článků). Pokládá otázky a je kreativní myslitel. Dobře spolupracuje s ostatními a je to účinný týmový hráč. Během studia se zapojil do mnoha školních i mimoškolních projektů.

Standardy vzdělávání v britském (lépe anglickém) kurikulu jsou na vysoké úrovni. Lze spatřit typický konzervativní britský přístup, při kterém vycházejí z myšlenky, že každý žák by měl dosáhnout podobných výsledků, a že každá škola by měla mít svůj minimální standard. V tomto ohledu jsou čeští kurikulární inovátoři pozadu. Přestože zavedení rámcových a školní vzdělávacích programů v českém kurikulu je cesta správným směrem, je důležité, aby bylo zaručeno jejich uplatnění na základních školách přímo ve výuce.

8. VÝZNAM GEOGRAFIE V ČESKÉ SPOLEČNOSTI

V současnosti, kdy české školství prochází kurikulární reformou, se formují nové požadavky na geografické vzdělávací cíle. Ty především kladou důraz na získávání dovedností a schopností uplatnitelných při myšlení v geografických souvislostech a při praktických činnostech. Přesto realita ve školním prostředí je zcela jiná. V hodinách zeměpisu stále převládá výuka faktografických, místopisných a kvalitativních údajů, které lze v dnešní době lehce najít na internetu či v atlasech. Přitom geografické prostorové souvislosti, vztahy mezi příčinou a důsledkem, vztah člověka s přírodou, problematika životního prostředí či možnosti místního rozvoje, žáci neumí uspokojivě vysvětlit či hodnotit. Ovšem to ani nemohou, protože drtivá většina výuky probíhá ve třídě. Základními zdroji informací jsou učebnice (často nevyhovující), v menší míře internet a knižní publikace. Učitel se žáky málokdy vyrazí do terénu. Přitom práce v terénu, kde mají možnost vše vidět na vlastní oči, nikoliv jen z obrázku v učebnici, je základním kamenem při budování prostorového myšlení, které je klíčovou dovedností při geografické interpretaci místa. Jak jinak si vysvětlit, že lidé staví své domovy v záplavových oblastech? Lehce se nechají ovlivnit při referendech týkající se místního rozvoje? Neumí posoudit ekonomické zájmy s ochranou přírodní krajiny?

Při rozvoji sdělovacích prostředků (televize, internet) můžeme sledovat svět přímo z domova. Jaký jiný předmět než zeměpis by měl poskytnout uspokojující výklad toho, co vidíme či slyšíme (konfliktní oblasti, extrémní výkyvy počasí, ekologické katastrofy apod.). Především hledání prostorových souvislostí a vzájemných interakcí je cesta, jak interpretovat geografické otázky současnosti i budoucnosti. Školní výuka geografie nesmí směřovat pouze k výkladu globálních problémů, ale i k porozumění lokálních problémů, u kterých by si žák uvědomil vazby a souvislosti mezi lokálním a globálním měřítkem. Geografie může nabídnout i možnosti budoucího místního rozvoje (limitní faktory, příležitosti apod.).

S rostoucí mírou globalizace roste i význam tzv. kulturní geografie, zabývající se prostorovou diferenciací společenských znaků (náboženství, etnická příslušnost, jazyk, kultura apod.). Pro zdravou společnost je důležitá rasová a náboženská tolerance, respekt k odlišnostem. Mnoho předsudků a stereotypů vzniká kvůli nedostatečné vědomosti. Je nesporné, že geografie má české společnosti co nabídnout. Ovšem nedojde-li k výrazné změně v pojetí geografického vzdělávání, tak se může stát, že ostatní předměty, především přírodopis a občanská výchova, „vykradou“ zmiňovaná zeměpisná témata.

9. VÝZKUM PREFERENCÍ ČESKÉ VEŘEJNOSTI K VYUČOVACÍM PŘEDMĚTŮM A GEOGRAFICKÝM CÍLŮM NA ZŠ

9.1. Charakteristika zkoumaného problému, stanovení cílů a hypotéz, použité metody, zkoumaný vzorek

Priority vzdělávání určují politické a společenské zájmy, které jsou směrodatné při tvorbě kurikulárních dokumentů. Jaké postavení má geografie v české společnosti? Jak si vede oproti jiným vyučovacím předmětům? Jaké geografické vzdělávací cíle společnost zajímají? Odpovědi hledáme pomocí jednoduchého dotazníkového šetření, jež se zajímá o to, jak veřejnost, z hlediska společenských a individuálních potřeb, hodnotí význam vyučovacích předmětů. Druhá část dotazníku se zabývala preferencemi vzdělávacích cílů na ZŠ v zeměpise. Stanovíme si následující hypotézy:

H1: Nejdůležitějšími předměty jsou český jazyk, cizí jazyk a matematika.

H2: Z hlediska společenských a individuálních potřeb má zeměpis podobný význam jako tematicky blízké předměty – dějepis, občanská výchova a přírodopis.

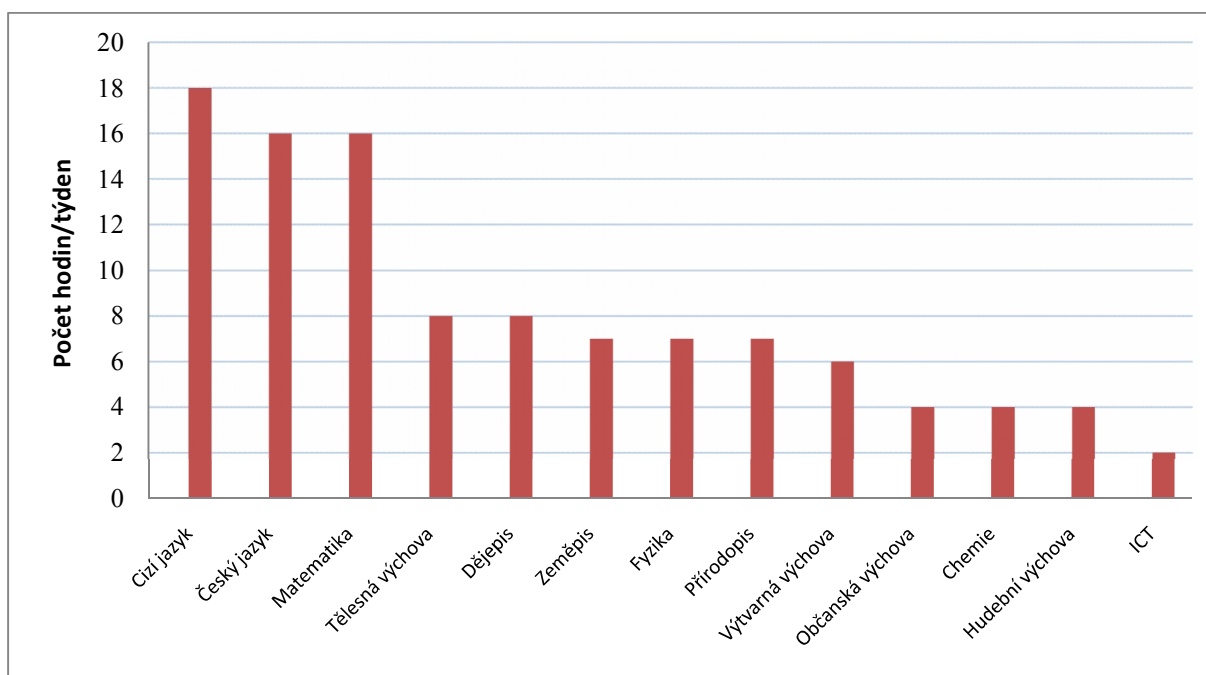
H3: Pro veřejnost jsou nejdůležitější geografické cíle týkající se místního regionu (lépe místo bydliště a okolí). Naopak charakteristika regionů světa není tak důležitá.

H4: Podle veřejnosti geografické dovednosti a schopnosti (orientace v terénu, tvorba map, pohyb pomocí mapy apod.) nemají v praktickém životě využití.

V dotazníku je použita technika Likertovy škály. Ta je složena z pětibodové stupnice souhlasu či nesouhlasu názorů respondenta. Pro zvýšení reliability šetření byla zavedena sedmibodová stupnice. Navíc se tu objevuje písmenko N, které zvolí respondent, nedokáže-li výrok posoudit. Dle Somra (2007) konstrukce a vyhodnocení Likertovy škály není obtížné, platí, že je účinnější pozitivní i negativní znění, protože omezení se pouze na jednu polaritu vede ke stereotypnímu a bezmyšlenkovému použití. Somr (2007) upozorňuje, že vyhodnocení škály (stupnice) lze dvěma způsoby. Buď převedeme četnost jednotlivých stupňů škály na procentuální podíl výroku, nebo vypočítáme střední hodnotu výroku (aritmetický průměr, medián).

Dotazníkové šetření je vyhodnoceno pomocí aritmetického průměru. Reprezentativní vzorek byl 130 respondentů (na půl muži/ženy, 15 a více let). Dosažené výsledky porovnáme s časovými dotacemi vyučovacích předmětů v učebním plánu. Jelikož v RVP ZV je tzv. disponibilní časová dotace, jejíž využití je v kompetenci školy (viz kap. 3. 2.), bylo nutné náhodně vybrat 30 základních škol, u kterých se zkoumal učební plán v ŠVP, resp. časová dotace jednotlivých předmětů na 2. stupni. Zajímá nás skutečnost, zda preference respondentů k jednotlivým vyučovacím předmětům odpovídá jejich časové dotaci na ZŠ. Na základě výpočtu střední hodnoty – modusu, tedy nejčastěji se vyskytujícího znaku (počet vyučovacích hodin), jsme dospěli k těmto výsledkům:

Graf 1 Týdenní časová dotace vyučovacích předmětů na 2. stupni základních škol dle učebních plánů ŠVP

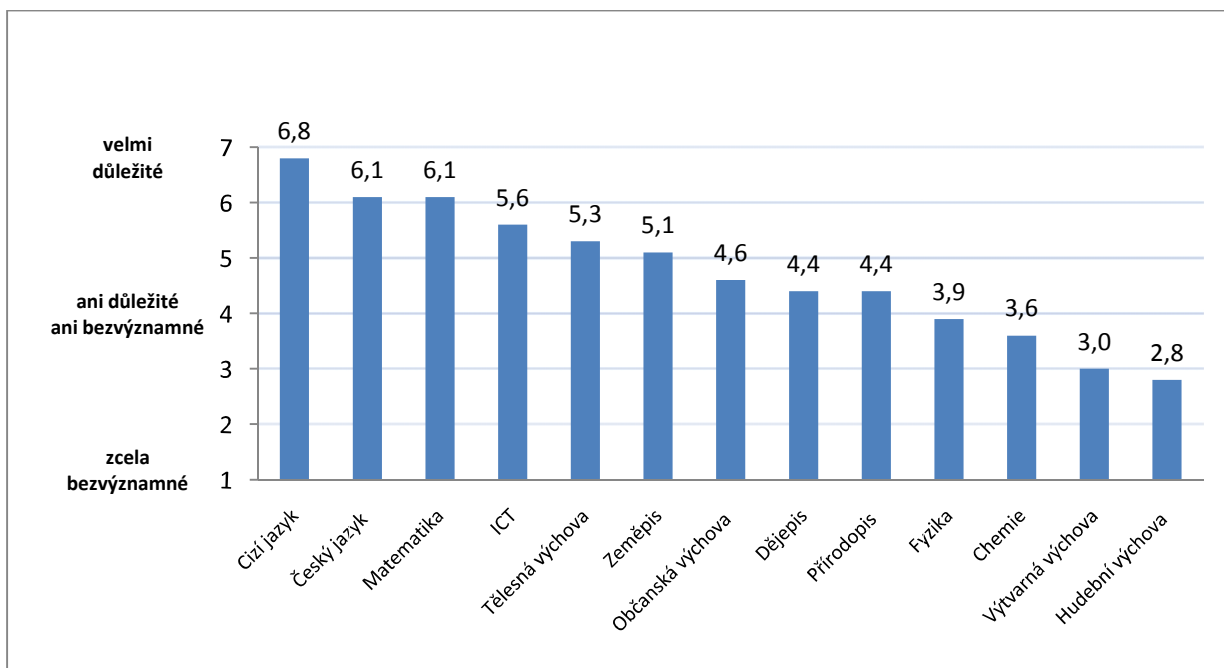


9.2. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Získaná data jsou prezentována pomocí grafu a tabulky. Vyhodnocení škály v dotazníku je jednoduchým výpočtem aritmetického průměru ze všech odpovědí respondentů. Ke zvýšení validity dosažených výsledků přispělo odstranění dotazníků, ve kterých respondent zakroužkoval stejné hodnoty (např. samé sedmičky či jedničky).

Otázka č. 1 - Následující vyučovací předměty na základní škole považují z hlediska individuálních a společenských potřeb jako: (1– zcela bezvýznamné, 4– ani bezvýznamné ani důležité, 7– velmi důležité, N– nedokážu posoudit)

Graf 2 Preference veřejnosti k vyučovacím předmětům na ZŠ z hlediska individuálních a společenských potřeb



V dotazníkovém šetření se prokázalo, že respondenti považují za nejdůležitější vyučovací předměty matematiku, český a cizí jazyk. Podle toho odpovídá i jejich časová dotace na základních školách. Celkově lze říci, že časová dotace vyučovacích předmětů odpovídá preferencím respondentů. Výjimkou je výuka ICT (informační a komunikační technologie), která je celkem důležitá, a přesto ve školském systému má průměrně nejmenší počet vyučovacích hodin ze všech předmětů. A jak si stojí zeměpis? Mezi předměty ze vzdělávacích oblastí Člověk a příroda, Člověk a společnost dopadl nejlépe. Zeměpis se tedy těší velké oblibě ve společnosti. Zajímavý je fakt, že roste důležitost občanské výchovy v základním vzdělávání. Před pár lety by zajisté patřila mezi nejméně preferované předměty. Dle RVP ZV má zeměpis a občanská výchova (resp. výchova k občanství) mnoho společných témat týkající se především člověka ve společnosti (kulturní a etnická příslušnost, mezinárodní vztahy a spolupráce, principy demokracie, evropská integrace, globalizace, globální a lokální problémy apod.). Je nutné podotknout, že v posledních letech tato témata zeměpis ztrácí.

Ve druhé části dotazníku vyjadřovali postoj k jednotlivým geografickým tématům (okruhům). Zajímalo nás, jaké geografické vědomosti a dovednosti upřednostňují, tedy co by si žáci měli osvojit během výuky geografie (zeměpisu).

Otázka č. 2 - V hodinách zeměpisu považují následující cíle za: (1– zcela bezvýznamné, 4– ani bezvýznamné ani důležité, 7– velmi důležité, N– nedokážu posoudit)

Tabulka 14 Preference veřejnosti ke geografickým cílům

Geografický cíl	Průměrná hodnota*
Porozumět místnímu regionu (místo bydliště a jeho okolí), znát možný potenciál a bariéry dalšího rozvoje, specifika regionu apod.	5,6
Chápat příčiny a důsledky přírodních a společenských vlivů na životní prostředí (globální i lokální ekologické a environmentální problémy)	5,2
Mít praktické dovednosti a schopnosti (tvorba map, pohyb podle map či GPS, vhodné chování při živelných katastrofách, orientace v terénu)	5,0
Umět objektivně posoudit geografické otázky z medií (problémy s přistěhovalci, politické a náboženské konflikty – důvody, příčiny bojů apod.)	4,9
Umět charakterizovat přírodní a socioekonomické poměry v ČR (povrch, vodstvo, zemědělství, průmysl, obyvatelstvo, sídla apod.)	4,4
Rozumět interakcím a vztahům mezi člověkem a přírodou	4,1
Mít co největší obecný přehled o světě (obecná charakteristika států světa, počet obyvatel, největší města, přehled o zemědělství a průmyslu atd.)	3,8
Hodnotit geografické informace z map, grafů, obrázků apod.	3,7
Znát prostorové rozmístění složek a prvků přírodní a kulturní krajiny (znaky a funkce krajiny, ekosystémy, náboženství a etnika atd.)	3,4

* Vyjadřuje aritmetický průměr odpovědí respondentů. Škála měla následující hodnoty: 1-zcela bezvýznamné, 4- ani bezvýznamné ani důležité, 7-velmi důležité

Z výsledků dotazníkové šetření lze vypožorovat určitou posloupnost měřítka (lokální-národní-celosvětové). Respondenti za důležité považují cíle týkající se místního regionu. Chtějí porozumět místu svého bydliště, tedy je především zajímají lokální geografické otázky a problémy. Každý region (popř. místo) má svá přírodní a ekonomická specifika, která stanovují potenciál a bariéry rozvoje. Můžeme si uvést příklad. Město Lomnice nad Popelkou bylo jedno z míst, kde bylo provedeno dotazníkové šetření. Místní obyvatelé dlouhodobě intenzivně vnímali problematiku výstavby rychlostní komunikace R-35, při jejíž plánování se počítalo i s variantou, že by vedla v blízkém okolí města. Část populace by tuto variantu přivítala, protože by to zlepšilo dopravní dostupnost pro budoucí investory, firmy apod.

Tedy ekonomické hledisko je pro ně silnější než to přírodní. S tím souvisí fakt, že se zvyšuje podíl lidí, kteří musí dojíždět za prací do větších měst v okolí. Druhá část ovšem argumentuje tím, že by stavba R-35 narušila unikátní krajinný ráz Lomnicka. Podobné geografické otázky řeší i jiná města a obce.

Za méně důležité označili obecné přírodní a socioekonomické znalosti České republiky. Zajímavá je skutečnost, že lidé nepovažují celosvětový všeobecný geografický přehled (kvalitativní údaje o státech světa, rozmístění hospodářství, rozmístění přírodní a kulturní krajiny, politika apod.) jako významný geografický cíl. Na druhou stranu se zajímají o geografické otázky zmiňované v médiích. V současnosti média věnují pozornost politické situaci v Severní Africe či živelné katastrofě v Japonsku. Avšak k tomu, aby je dokázali pochopit, musí mít obecný geografický přehled. Jednoduše řečeno respondenti dali najevo, že se zajímají o svět přesahující hranice České republiky. Avšak je zajímavé vzájemné souvislosti, snaží se pochopit vztah mezi příčinou a důsledkem. Svět nechtějí chápat podle faktických a kvantitativních informací o obecných přírodních a socioekonomických charakteristikách jednotlivých regionů (popř. států), tak jak tomu je do jisté míry stále v českém pojetí geografického vzdělávání na základních školách. Důležitým geografickým okruhem se zdá být životní prostředí. Zajímají je otázky o lokálních a globálních environmentálních a ekologických problémech. S rostoucím počtem ekologických katastrof, živelných pohrom a dalších přírodních a společenských negativních jevů, zřejmě poroste i význam porozumění jejich příčin, důsledků či dopadů na každodenní život lidí.

Není divu, že některé základní (i střední) školy nabízí environmentální výchovu či základy ekologie jako nepovinný předmět. Především jsou žádoucí pro „problematické“ regiony z hlediska životního prostředí (Ostravsko, Ústecko, apod.). Hynek (2000), ve svém souboru textů a článků, poukazuje na to, že pro výuku takto koncipovaných nepovinných předmětů (Základy ekologie, Životní prostředí) má nejlepší průpravu geograf-pedagog, protože geografické vzdělávání poskytuje více aspektový pohled při řešení kulturních, ekonomických, sociálních, environmentálních/ekologických a politických otázek. Dále upozorňuje na to, že aprobovaný geograf-pedagog je připraven řešit environmentální a ekologické otázky jak z humánního, tak i z přírodovědného pohledu. Respondenti za žádoucí považovali i praktické geografické dovednosti a schopnosti, které lze uplatnit v běžném životě. Přesto může být matoucí skutečnost, že hodnocení geografických informací z map, obrázků či z grafů je podle nich méně důležité. Přitom tento cíl řadíme právě mezi praktické geografické dovednosti.

Zřejmě si nedokázali představit, co znamená pojem geografická informace, a tak většina odpověděla buď neutrálně (hodnota 4), nebo nedokázala na otázku odpovědět (N). Souhlasí preference respondentů s cíli geografického vzdělávání v učebních osnovách ŠVP na základních školách? Na tuto otázku neexistuje jednoznačná odpověď. Zajisté, v geografických učebních osnovách ŠVP došlo k určitým pozitivním změnám. Více se zaměřují na získávání geografických informací a dat. Je patrná snaha přejít od popisu k vysvětlování, porovnávání, hledání příčin a možných řešení apod. Částečně se i zúžil obsah regionální geografie světa, zabývající se obecnou přírodní a socioekonomickou charakteristikou světových regionů, na úkor nově vzniklých tematických okruhů, jakými jsou Evropská unie, Svět se globalizuje atd. Na druhou stranu většina škol při tvorbě geografických učebních osnov ŠVP vycházela ze zastaralého, v západních zemích překonaného, modelu geografického vzdělávání, který má následující strukturu:

- 6. třída – Planeta Země, Globus a mapy, Přírodní obraz Země, Získávání geografických dat a informací
- 7. třída – Regiony světa (Asie, Austrálie a Oceánie, S. a J. Amerika, Afrika)
- 8. třída – Evropa, Česká republika
- 9. třída – Společenské a hospodářské prostředí, Životní prostředí, Terénní cvičení

Pokud se znovu podíváme, jaké cíle respondenti považovali za nejdůležitější, tedy porozumění místnímu regionu, životní prostředí a získávání praktických geografických dovedností a schopností, tak shledáváme 4 zásadní nedostatky v obsahovém pojetí učebních osnov ŠVP geografického vzdělávání:

- 1) Získávání informací pouze z mapy, internetových a knižních zdrojů, učebnic, nikoliv přímo z terénu díky pozorování, dotazníkových šetření apod.
- 2) Terénní cvičení založené na exkurzích a školních výletech; chybí skutečné geografické dovednosti (pohyb dle mapy, orientace a bezpečný pohyb v místě bydliště a okolí), tvorba projektů zabývajících se lokálními problémy, mentální a situační mapy pro lepší vnímání místa a geografické myšlení
- 3) Převládá regionální geografie světa (Regiony světa, Česká republika), která je založena na obecné přírodní a socioekonomické charakteristice
- 4) Zcela nedostatečná pozornost se věnuje místnímu regionu a geografii místa

Pokud bychom porovnali výsledky dotazníkového šetření s britským pojetím geografického vzdělávání (viz kap. 7. 2.), zjistíme, že britští autoři koncipovali Národní kurikulum pro geografické vzdělávání (popř. studijní program) jakoby „na objednávku“ české společnosti. Samozřejmě jde o nadsázku. Ovšem pedagog-geograf by se měl při budoucí revizi učebních osnov ŠVP inspirovat anglosaskými kurikulárními dokumenty geografického vzdělávání. Jejich struktura totiž lépe odpovídá zájmům či potřebám české společnosti než naše vzdělávací programy (RVP ZV, ŠVP), což není příznivá zpráva.

9.3. Vyhodnocení hypotéz

H1: Nejdůležitějšími předměty jsou český jazyk, cizí jazyk a matematika. Hypotéza se potvrdila. Časová dotace těchto předmětů odpovídá jejich významu z hlediska individuálních a společenských potřeb.

H2: Z hlediska společenských a individuálních potřeb má zeměpis podobný význam jako tematicky blízké předměty - dějepis, občanská výchova a přírodopis.

Hypotéza se nepotvrdila. Zeměpis je důležitější než zmiňované předměty. Přitom všechny čtyři předměty mají podobnou časovou dotaci na ZŠ.

H3: Pro veřejnost jsou nejdůležitější geografické cíle týkající se místního regionu. (místo bydliště a okolí). Naopak charakteristika regionů světa není tak důležitá.

Hypotéza se potvrdila. Problematiku místního regionu respondenti považují za nejdůležitější geografickou otázku. Regiony světa jsou jedním z nejméně preferovaných okruhů geografického vzdělávání.

H4: Podle veřejnosti geografické dovednosti a schopnosti (orientace v terénu, tvorba map, pohyb pomocí mapy apod.) nemají v praktickém životě využití.

Hypotéza se nepotvrdila. Veřejnost podporuje osvojování geografických dovedností a schopností.

10. VÝZKUM PREFERENCÍ UČITELŮ ZEMĚPISU PŘI PLÁNOVÁNÍ A REALIZACI VÝUKY A JEJICH SPOKOJENOSTI S UČEBNÍMI PLÁNY ŠVP PRO GEOGRAFICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

10.1. Charakteristika zkoumaného problému, stanovení cílů a hypotéz, použité metody, zkoumaný vzorek

Učitel je nejdůležitějším činitelem výuky. Kurikulární dokumenty samy o sobě nezaručují, bez ohledu na jejich zpracování, kvalitní výuku na školách, protože pokud je nedokáže učitel vhodným způsobem převést na pedagogické pole (do školní výuky), tak se stávají naprosto bezvýznamnými. Předmětem výzkumu je to, do jaké míry se učitelé zeměpisu ztotožnili s učebními osnovami ŠVP, jakým způsobem plánují a realizují výuku. Poslední oblastí výzkumu jsou preference učitelů ke geografickým vzdělávacím cílům. Stanovíme si následující hypotézy:

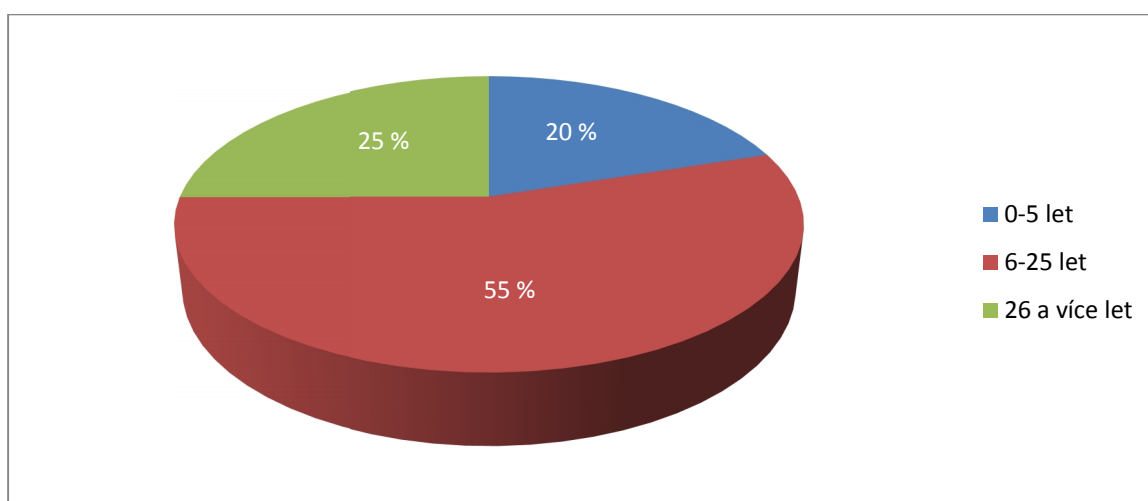
- H1: Učitelé budou spíše spokojeni s učebními osnovami ŠVP pro zeměpis, protože jsou jejich autory. Kritičtí budou začínající učitelé, kteří jsou představiteli nového proudu geografického vzdělávání.
- H2: Učitelé, kteří jsou nespokojeni s učebními osnovami ŠVP, budou obeznámeni se zahraničními dokumenty (americké geografické Standardy, britské Národní kurikulum). Naopak spokojení učitelé o nich nebudou mít ponětí.
- H3: Ve výuce zeměpisu převažuje hromadná výuka (výklad a prezentace učitele). Aktivita žáků spočívá v referátech a samostatné práci nad úkoly. Je realizována výlučně ve třídě, tedy bez cvičení v terénu a exkurzí.
- H4: Ve výuce zeměpisu chybí komunikace mezi učitelem a žákem (diskuze, brainstorming) a vzájemná spolupráce mezi žáky (skupinová práce).
- H5: Při plánování a realizaci výuky učitel využívá především učebnice, mapy a atlasy. Dále čerpá z internetových zdrojů, odborných publikací a periodik. V malé míře využívá metodický portál RVP.
- H6: Začínající učitelé častěji při výuce zeměpisu používají moderní didaktické prostředky (interaktivní tabuli, počítače, dataprojektor apod.).
- H7: Preference učitelů ke geografickým cílům budou záležet na délce učitelské praxe.

Metodou výzkumu je dotazníkové šetření, ve kterém se použila Likertova škála (podobně jako u předešlého dotazníku). Dále se v dotazníku objevuje uzavřená otázka s možností jedné odpovědi a dvě segmentační otázky, které se zaměřují na pohlaví a délku učitelské praxe (0– 5 let, 6– 25 let, 26 a více let) respondentů. Výzkumu se zúčastnilo 175 učitelů zeměpisu z celé ČR.

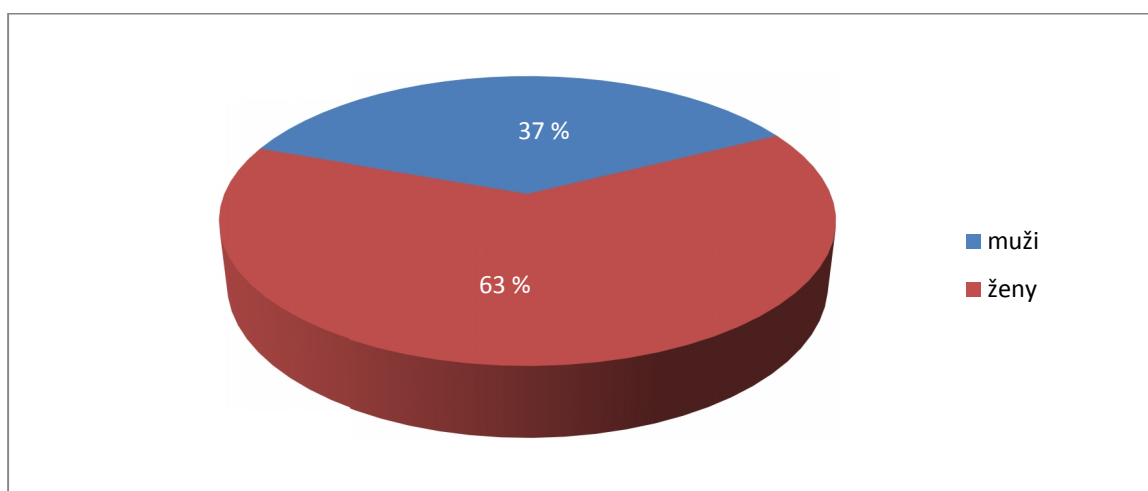
Tabulka 15 Struktura respondentů (učitelů zeměpisu) dle pohlaví a délky učitelské praxe

Pohlaví \ Délka praxe	0– 5 let	6– 25 let	26 a více let
muž	16	33	16
žena	19	63	28

Graf 3 Podíl (v procentech) respondentů podle délky učitelské praxe



Graf 4 Podíl (v procentech) respondentů dle pohlaví



10.2. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Výsledky jsou prezentovány ve formě grafů a tabulek. Vyhodnocení je buď spojením výsledků škál jednotlivých respondentů a převedením tohoto součtu na procentuální podíl výroku, nebo jednoduchým výpočtem aritmetického průměru ze všech odpovědí respondentů.

Otázka 1 – **Jsem spokojený s učebními osnovami ŠVP pro zeměpis (geografii) z hlediska:**

Tabulka 16 Podíl míry spokojenosti s učebními osnovami ŠVP pro zeměpis.

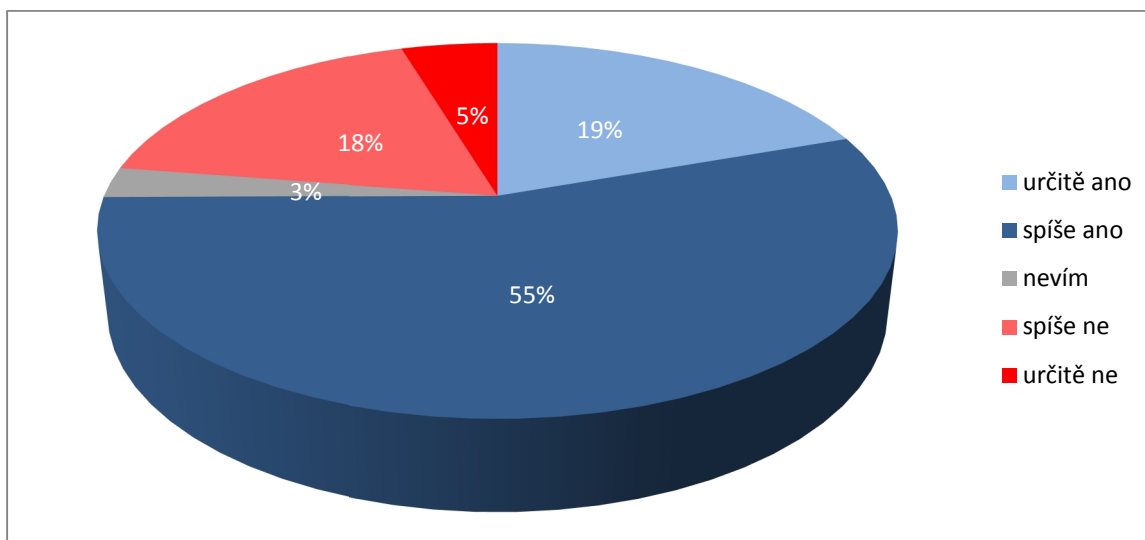
Hledisko\Míra spokojenosti	Určitě ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Určitě ano
Časová dotace	12,6 %	30,8 %	7,3 %	37,2 %	12,1 %
Vzdělávací obsahy a učivo	2,2 %	9,4 %	9,4 %	60,6 %	18,4 %
Rozvoj klíčových kompetencí	3,5 %	10,7 %	23,6 %	53,4 %	8,8 %
Žákovy očekávané výstupy	5,7 %	20,0 %	13,7 %	52,6 %	8,0 %
Začlenění průřezových témat	5,7 %	17,2 %	23,3 %	42,0 %	11,8 %
Struktura (uspořádání, návaznost, přehlednost)	6,8 %	17,0 %	6,2 %	53,0 %	17,0 %
Funkčnost (uplatnění v praxi)	3,5 %	12,8 %	15,7 %	59,3 %	8,7 %

Z výsledků vyplývá, že většina respondentů je celkově spokojena s učebními osnovami ŠVP. Přesto přibližně polovina dotazovaných považuje časovou dotaci pro zeměpis za nedostačující. Zajímavá je skutečnost, že necelá čtvrtina respondentů nedokázala posoudit, do jaké míry jsou spokojeni s implementací klíčových kompetencí a průřezových témat do zeměpisných učebních osnov. Může to souviset s tím, že v RVP ZV chybí jejich užší návaznost na vzdělávací obsahy, se kterými jsou dotazovaní naopak nejvíce spokojeni. Pohlaví a délka učitelské praxe neměly na výsledky výraznější vliv.

Další otázka zkoumá, do jaké míry pomáhají učební osnovy ŠVP pro zeměpis učitelům při plánování a realizaci výuky, tedy jaká je „životnost“ ŠVP jako kurikulárního dokumentu. Na základě předešlých výsledků, předpokládáme, že budou převažovat kladné odpovědi.

Otázka 2 – Při plánování a realizaci výuky se řídím dle učebních osnov ŠVP, protože mi dostatečně pomáhají při výběru, realizaci a hodnocení dílčích obsahů a cílů vyučovacích hodin či tematických celků.

Graf 5 Podíl (v procentech) jednotlivých odpovědí respondentů na otázku 2



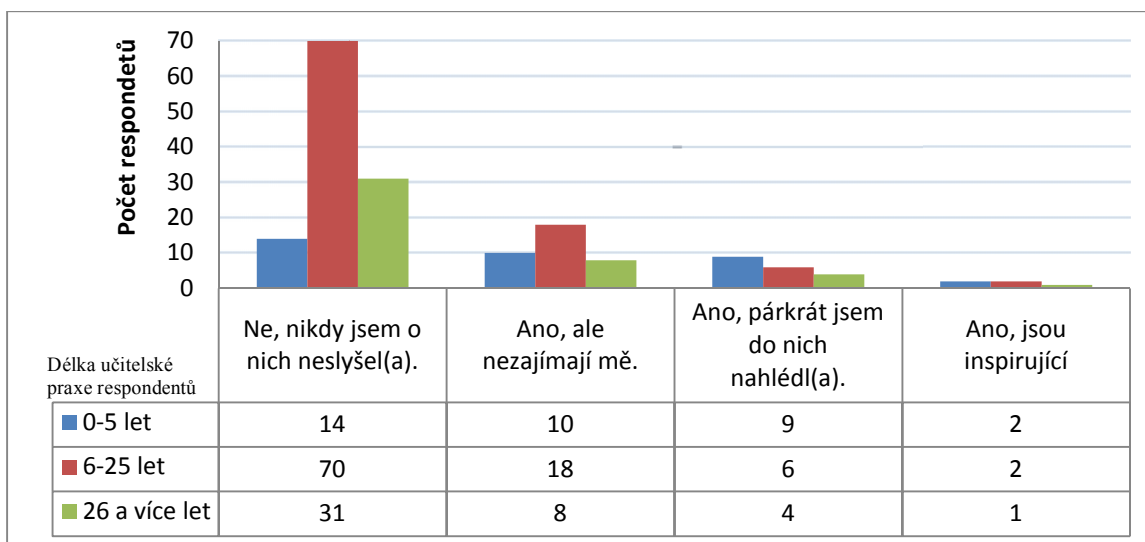
Tabulka 17 Podíl (v procentech) jednotlivých odpovědí respondentů na otázku 2 s ohledem na délku učitelské praxe.

Délka praxe	Určitě ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Určitě ano
0-5 let	5,7 %	20,0 %	5,7 %	60,0 %	8,6 %
6-25 let	5,2 %	18,8 %	3,1 %	54,3 %	18,6 %
26 a více let	2,2 %	4,6 %	2,2 %	56,8 %	34,2 %

Necelé tři čtvrtiny respondentů se při plánování a realizaci výuky řídí dle učebních osnov ŠVP. Avšak lze spatřit rozdíl mezi začínajícím (0– 5 let profese) a konzervativním (25 a více let profese) učitelem. Začínající učitelé zeměpisu jsou o poznání kritičtější. Více než čtvrtina z nich je toho názoru, že učební osnovy nedostatečně pomáhají při výběru, realizaci a hodnocení dílčích obsahů a cílů vyučovacích hodin. U konzervativních učitelů takový názor zastává pouhých 7 %. Ovšem zůstává otázkou, zda ti, co odpověděli záporně, tak učinili proto, že nemíní měnit jejich „zaběhnutý“ vyučovací styl, či zda nesouhlasí s pojetím geografického vzdělávání v kurikulárních dokumentech.

Otázka 3 – Jsem obeznámen se zahraničními kurikulárními dokumenty, jakými jsou americké Standardy pro geografické vzdělávání či britské Národní kurikulum.

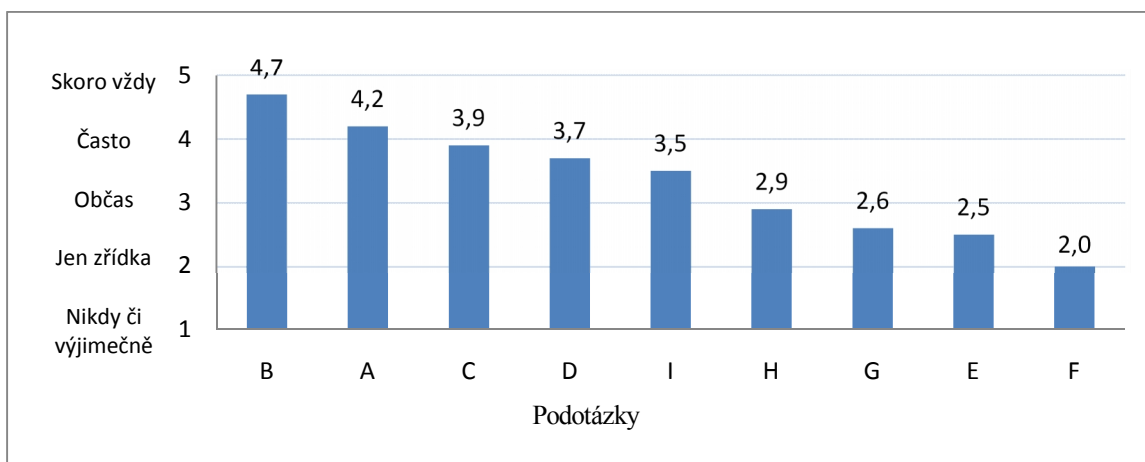
Graf 6 Znalost respondentů a jejich názor na zahraniční kurikulární dokumenty (americké geografické Standardy, britské Národní kurikulum).



Každý třetí respondent zná zahraniční kurikulární dokumenty (americké geografické Standardy, britské Národní kurikulum). Přesto pouhá desetina z nich se o ně aktivně zajímá. Při hlubší analýze výsledků dotazníků lze spatřit u začínajících učitelů závislost mezi jejich znalostí zahraničních kurikulárních dokumentů a spokojeností s učebními osnovami ŠVP, resp. čím více jsou nespokojeni s učebními osnovami ŠVP, tím více se zajímají o zahraniční kurikulární dokumenty. U tzv. učitelů expertů (6–25 let profese) a jejich konzervativních kolegů (26 a více let profese) se taková zákonitost nepovedla prokázat. Začínající učitelé mají v této oblasti největší znalosti a zkušenosti.

Otázka 4 – Při plánování či během výuky využívám následující didaktické materiály, pomůcky a techniku: A) učebnice, pracovní sešity; B) mapy, atlasy; C) obrázky, grafy, fotografie, tabulky; D) internetové zdroje; E) metodický portál RVP; F) GIS (geografické informační systémy); G) odborné geografické publikace a periodika; H) počítače (geografické aplikace, programy, simulace atd.), I) moderní technika (dataprojektor, interaktivní tabule atd.).

Graf 7 Intenzita využívání didaktických materiálů, pomůcek a techniky



Pozn. V otázce byla použita Likertova škála, kdy respondent zakroužkoval jednu z následujících odpovědí : 1-nikdy či výjimečně, 2-jen zřídka, 3-občas, 4-často, 5-skoro vždy. Výsledkem je aritmetický průměr hodnot respondentů.

Tabulka 18 Vyhodnocení otázky 4 s ohledem na délku učitelské praxe respondentů

Délka praxe	0– 5 let								
Podotázky	B	C	I	D	A	H	G	E	F
Hodnoty (aritmetický průměr)	4,5	4,1	4,0	3,9	3,8	3,2	2,3	2,1	1,8
Délka praxe	6– 25 let								
Podotázky	B	A	D	C	I	H	G	E	F
Hodnoty (aritmetický průměr)	4,6	4,2	3,8	3,7	3,4	2,8	2,6	2,4	2,0
Délka praxe	26 a více let								
Podotázky	B	C	A	D	I	G	H	E	F
Hodnoty (aritmetický průměr)	4,9	4,2	4,2	3,3	3,2	3,0	2,8	2,6	2,3

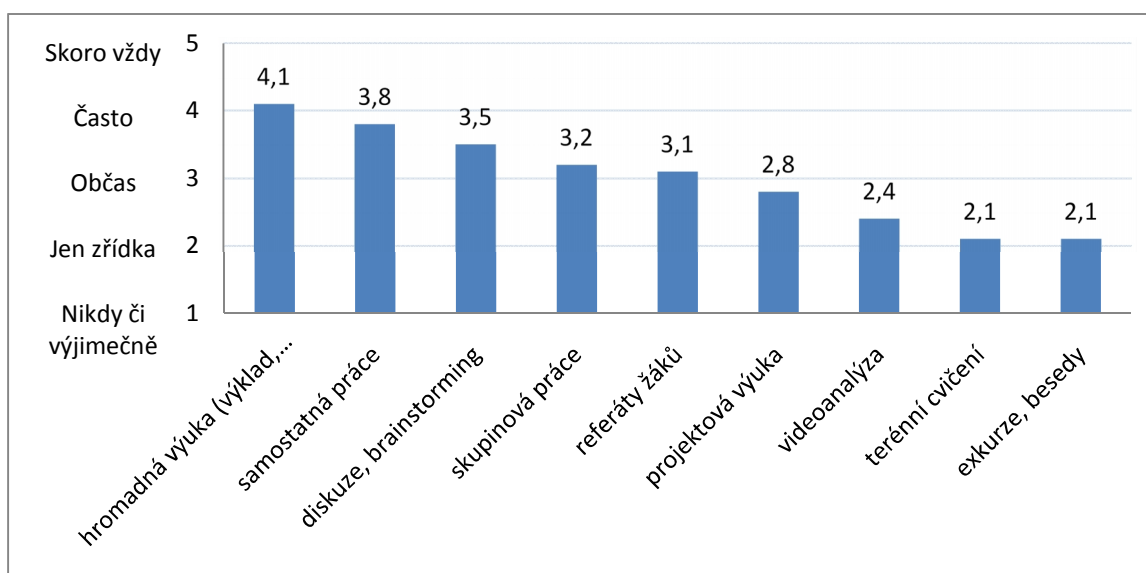
Pozn. V otázce byla použita Likertova škála, kdy respondent zakroužkoval jednu z následujících odpovědí : 1-nikdy či výjimečně, 2-jen zřídka, 3-občas, 4-často, 5-skoro vždy. Výsledkem je aritmetický průměr hodnot respondentů.

Nejčastějšími didaktickými materiály a pomůckami jsou učebnice, pracovní sešity, mapy a atlasy. Kromě toho často čerpají informace z internetových zdrojů. Přitom málokdy navštíví metodický portál RVP, který vznikl jako hlavní metodická podpora pro učitele. Z hlediska délky učitelské praxe existují mírné rozdíly.

Zatímco začínající učitelé s oblibou využívají moderní techniku a internetové zdroje, tak jejich konzervativní kolegové se především drží „osvědčených“ didaktických prostředků (učebnice, atlasy, geografické publikace a periodika apod.). Do jisté míry je překvapivý fakt, že začínající učitelé v menší míře využívají učebnice než jejich zkušenější kolegové. Asi nikoho nepřekvapí, že GISy používá hrstka učitelů na ZŠ. Jen zlomek škol má potřebný software a učitelé preferují již hotová mapová díla před tvorbou vlastních, tematicky zaměřených map.

Otázka 5 – Do výuky zeměpisu zařazují následující organizační formy, metody výuky a činnosti: (1– nikdy či výjimečně, 2– jen zřídka, 3– občas, 4– často, 5– skoro vždy)

Graf 8 Intenzita používání organizačních forem a metod výuky v hodinách zeměpisu



Pozn. V otázce byla použita Likertova škála, kdy respondent zakroužkoval jednu z následujících odpovědí : 1-nikdy či výjimečně, 2-jen zřídka, 3-občas, 4-často, 5-skoro vždy. Výsledkem je aritmetický průměr hodnot všech respondentů.

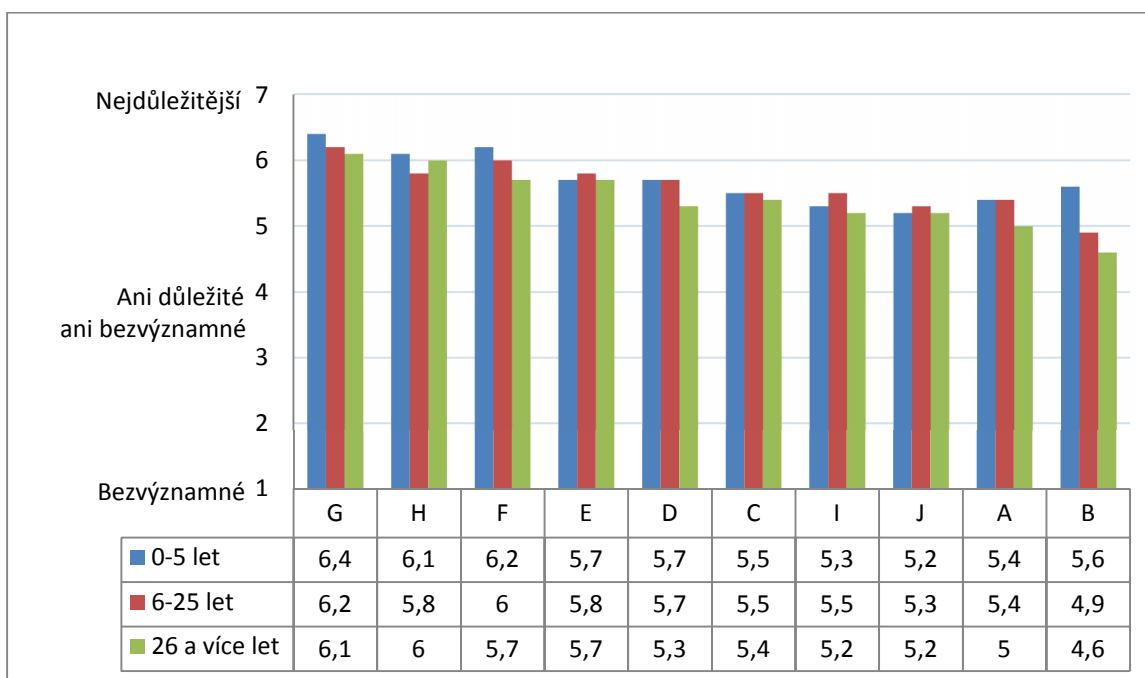
Hromadné vyučování je nejvyužívanější organizační formou ve výuce zeměpisu. Stále převládá výklad a prezentace učiva, tedy pasivní přijímání nových poznatků u žáků. Jejich aktivita především spočívá v samostatné práci nad cvičeními a úkoly. Jedná se o tradiční model geografické výuky, který zahrnuje tři základní části: opakování, výklad nové látky a procvičování. Přesto může být uspokojivý fakt, že občas učitelé zapojují do výuky i další aktivizační metody, jakými jsou diskuze, brainstorming, referáty či práce ve skupinách. Ty podporují žákovu aktivitu, kreativní myšlení, komunikativní a sociální dovednosti apod.

Do povědomí učitelů zeměpisu se postupně dostává projektová výuka, která má bezesporu velké uplatnění v geografickém vzdělávání. Hlavně při komplexním porozumění místa, protože kvalitně vypracovaný a promyšlený projekt může dát žákům o mnoho více než desítky hodin poslouchání prezentací a výkladu učitele. Přesto je zřejmé, že z časových i organizačních důvodů nelze projekty ve výuce často využívat. Největším dluhem v současném geografickém vzdělávání zůstává praktický zeměpis. Z odpovědí učitelů vyplývá, že málokdy zařazují do výuky terénní cvičení. Nepotvrdila se ani domněnka, že to nahrazují exkurzemi či besedami. Délka učitelské praxe neměla na výsledky výraznější vliv.

Otázka 6 - Následující geografické vzdělávací cíle, které by si žák měl osvojit, považují za: (1– bezvýznamné, 4– ani bezvýznamné ani důležité, 7– nejdůležitější)

- A)** Organizuje a přiměřeně hodnotí geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů, statistických a dalších zdrojů.
- B)** Vytváří a využívá myšlenková schémata a mentální mapy pro prostorové vnímání a hodnocení místa, jevů a procesů v nich.
- C)** Rozlišuje a porovnává složky a prvky přírodní sféry, jejich vzájemnou souvislost, rozeznává a klasifikuje tvary zemského povrchu.
- D)** Lokalizuje, porovnává, hodnotí přírodní a socioekonomické poměry světadílu, regionů, vybraných států světa.
- E)** Kriticky přemýšlí nad geografickými otázkami, které ovlivňují svět a životy lidí v současnosti i budoucnosti.
- F)** Chápe příčiny, důsledky a rizika globálních i lokálních přírodních a společenských vlivů na životní prostředí. Ovládá principy a zásady ochrany ŽP.
- G)** Porozumí místnímu regionu (místo bydliště a okolí). Zná možný potenciál a bariéry rozvoje. Hodnotí prostorové souvislosti a interakce regionu.
- H)** Respektuje žádoucí hodnoty a povinnosti vůči ostatním lidem, životnímu prostředí a trvale udržitelnému rozvoji planety.
- I)** Mají praktické dovednosti a schopnosti (geografické výzkumy, získávání dat, interpretace výsledků, tvorba map, zásady chování při živelných katastrofách, pohyb v přírodě, orientace v terénu apod.).
- J)** Lokalizuje, porovnává, hodnotí přírodní a socioekonomické poměry ČR. Uvádí příklady působnosti ČR v mezinárodních organizacích (EU, NATO).

Graf 9 Preference geografických vzdělávacích cílů dle dotazovaných učitelů



Pozn.. Výsledkem je aritmetický průměr hodnot odpovědí všech respondentů. Velká písmena označují podotázky a spodní tabulka průměrné hodnoty odpovědí dle délky učitelské praxe dotazovaných učitelů.

Všechny zmiňované vzdělávací cíle jsou volně citovány z očekávaných žakových výstupů geografického vzdělávání v RVP ZV. Z grafu je na první pohled jisté, že délka učitelské praxe v preferencích nehrála velkou roli. Výjimkou je vzdělávací cíl týkající se vytváření a využívání myšlenkových schémat a mentálních map pro prostorové vnímání a hodnocení místa, jevů a procesů v nich (podotázka B). I rozdíl mezi jednotlivými cíli není velký. Přesto se dají rozdělit do třech skupin (dle celkové průměrné hodnoty) a to následovně:

- **6,0 a více** (podotázky G, H, F) – porozumění místnímu regionu; přírodní a společenské vlivy na životní prostředí; žádoucí hodnoty a povinnosti vůči ŽP, ostatním lidem, přírodě a trvale udržitelnému rozvoji planety
- **5,5 – 5,9** (podotázky E, D, C) - přírodní a socioekonomické poměry světadílu, regionů, vybraných států světa; složky a prvky přírodní sféry, tvary zemského povrchu; kritické hodnocení geografických otázek současnosti i budoucnosti
- **5,0 – 5,4** (podotázky I, J, A, B) – hodnocení geografické informace a zdroje dat; praktické geografické dovednosti a schopnosti; přírodní a socioekonomické poměry ČR a její působnost v mezinárodních organizacích; vytváření a využívání myšlenkových schémat a mentálních map

Pokud bychom se podrobněji podívali na první skupinu, resp. na vzdělávací cíle s průměrným hodnocením 6,0 a více, tak je patrné, že pro dotazované učitele zeměpisu jsou nejdůležitější geografické cíle týkající se porozumění a hodnocení místního regionu. To odpovídá i preferencím veřejnosti (viz tabulka 14). Ostatní dva cíle jsou z oblasti Enviromentální a Multikulturní výchovy, tedy interdisciplinárních průřezových témat RVP ZV. Bylo by tedy logické, že při výuce zeměpisu bude těmto tematickým okruhům věnována největší časová dotace a pozornost. Z vlastních zkušeností a z obsahu učebních osnov vyplývá, že tomu tak v drtivě většině případů není. Životní prostředí se až v RVP ZV stalo samostatným geografickým vzdělávacím okruhem (ve starších dokumentech součástí přírodního obrazu Země). Místní region i v současnosti zůstává okrajovou součástí okruhu Česká republika.

Není náhoda, že dotazovaní nejhůře hodnotí, v rámci učebních osnov ŠVP pro zeměpis, implementaci průřezových témat, kdy čtvrtina to nedokázala posoudit a další čtvrtina odpověděla záporně (viz tabulka 16). I to může být důvod toho, že pedagog-geograf sice chápe důležitost těchto cílů, avšak je nedokáže dostatečně rozvíjet ve výuce. Geografické vzdělávání na ZŠ se především zaměřuje na cíle, které jsou ve druhé skupině (průměrné hodnocení 5,9– 5,5), tedy geografii světových regionů a přírodním obrazem Země. Již nikoho nepřekvapí, že nejmenší hodnoty dosahovaly cíle, které souvisí s osvojováním praktických geografických dovedností a vědomostí. Můžeme si to dát do souvislosti s intenzitou terénních cvičení a praktických činností ve výuce zeměpisu (otázka 5).

10.3. Vyhodnocení hypotéz

H1: Učitelé budou spíše spokojeni s učebními osnovami ŠVP pro zeměpis, protože jsou jejich autory. Kritičtí budou začínající učitelé, kteří jsou představiteli nového proudu geografického vzdělávání.

Hypotéza se potvrdila. Přesto začínající učitelé nejsou kritičtější vůči učebním osnovám ŠVP pro zeměpis, ale spíše k jejich využitelnosti při plánování a realizaci výuky.

H2: Učitelé, kteří jsou nespokojeni s učebními osnovami ŠVP, budou obeznámeni se zahraničními dokumenty (americké geografické Standardy, britské Národní kurikulum). Naopak spokojení učitelé s učebními plány o nich nebudou mít ponětí.

Hypotéza se potvrdila pouze u začínajících učitelů. U zkušenějších kolegů se to nepovedlo prokázat.

H3: Ve výuce zeměpisu převažuje hromadná výuka (výklad a prezentace učitele). Aktivita žáků spočívá v referátech a samostatné práci nad úkoly. Je realizována výlučně ve třídě, tedy bez cvičení v terénu a exkurzí.

Hypotéza se potvrdila.

H4: Ve výuce zeměpisu chybí komunikace mezi učitelem a žákem (diskuze, brainstorming) a vzájemná spolupráce mezi žáky (skupinová práce).

Hypotéza se nepotvrdila. Dle dotazovaných učitelů při jejich výuce zeměpisu občas dochází k diskuzi, brainstormingu i práci žáků ve skupinách.

H5: Při plánování a realizaci výuky učitel využívá především učebnice, mapy a atlasy. Dále čerpá z internetových zdrojů, odborných publikací a periodik. V malé míře využívá metodický portál RVP.

Hypotéza se potvrdila. Učebnice, mapy a atlasy jsou nejčastěji využívané didaktické prostředky. Naopak metodický portál RVP učitelé zeměpisu moc nevyužívají.

H6: Začínající učitelé častěji při výuce zeměpisu používají moderní didaktické prostředky (interaktivní tabuli, počítače, dataprojektor apod.).

Hypotéza se potvrdila. Dle výsledků dotazníků existuje zákonitost mezi délkou praxe a využíváním moderních didaktických prostředků.

H7: Preference učitelů ke geografickým cílům budou záležet na délce praxe.

Hypotéza se nepotvrdila. Délka učitelské praxe respondentů nehraje při jejich preferencích ke geografickým vzdělávacím cílům významnější roli.

10.4. Zajímavé komentáře a reakce na dotazník

„Obdivuji Vaši odvahu pustit se do takové diplomové práce. V realitě brzy procitnete. Celé ŠVP a další dokumenty jsou Vám v praxi na nic. Budete rád, když Vám žáci do výuky přinesou atlas a donutíte je otevřít ho“. (pan František, učitel zeměpisu, praxe 0– 5 let)

„Za RVP bych nechal zodpovědné osoby zavřít. S větším, slušně řečeno, blábolem jsem se za 30 let praxe nesetkal“. (pan Vladimír, učitel zeměpisu, praxe 26 a více let)

„Se ŠVP jsem naprosto spokojená, vytvářela jsem ho sama jako ostatní učitelé. Není nic, co bych vytknula či změnila.“ (paní Jaroslava, učitelka zeměpisu, praxe 0– 5 let)

„ŠVP je pouhým školským dokumentem, který nemá praktický význam. Většinou se podle něj neřídím.“ (paní Jana, učitelka zeměpisu, 26 a více let praxe)

„RVP mění pohled na vzdělávání. Konečně nejde pouze o nabytvání, často zbytečných, poznatků. Rozvoj klíčových kompetencí a implementace průřezových témat do výuky, jsou správnou cestou k tomu, aby se děti naučily něco užitečného.“ (pan Slavomír, učitel zeměpisu, praxe 6– 25 let)

10.5. Pohled učitelů na výuku zeměpisu

Prvotním plánem bylo pokusit se udělat rozhovory s několika učiteli zeměpisu, s cílem zjistit, jaký je jejich způsob vedení zeměpisné výuky. Ovšem z jejich strany byla velká neochota poskytovat rozhovory. Během praxe, díky pozorování a hospitací, jsem se blíže seznámil se třemi učiteli zeměpisu a jejich styly vedení výuky. Zajímavá může být analýza jejich rozdílných pohledů na výuku zeměpisu a školní vzdělávací programy. Z důvodu zachování anonymity nejsou zveřejněna pravá jména učitelů ani škol, ve kterých působí.

Pan Vladimír je sympatický čtyřicátník. Ve školství působí již více než 15 let a vyučuje zeměpis a matematiku. Mezi žáky je oblíbený, protože nerozdává špatné známky. Na druhou stranu nemá autoritu a ve škole o něm kolují vtipy. Pro kantorský sbor je nositelem stále dobré nálady. Navenek působí klidným a pohodovým dojmem. Během jeho výuky je značný třídní ruch, žáci se baví, překřikují se a většinu času nedávají pozor. Zasáhne až v době, kdy není možné pokračovat ve výuce. Ovšem žáci na jeho výhružky a domluvy většinou reagují s posměchem a pohrdáním. Z psychologického hlediska se jedná o sangvinika s občasnými cholerickými výlevy. Styl vedení je jednoznačně liberální, tedy žáci mají naprostou svobodu a s oblibou o všem smlouvají. Ve výuce sice vymezuje normy a požadavky, avšak nekontroluje jejich dodržování. Z hlediska Doringovy typologie osobnosti učitele odpovídá sociálnímu typu, protože se zaměřuje na třídu jako celek, k jednotlivcům je spravedlivý, snaží se jim předat své názory, má smysl pro humor, je oblíbený, avšak bez přirozené autority.

A jaký je jeho pohled na českou kurikulární reformu? RVP ZV a ŠVP bere jako „nutné zlo“. Na jednu stranu ví, že vedou k pozitivní změně v pohledu na základní vzdělávání, přesto se jimi při výuce neřídí. Jsou „papírovými“ dokumenty, které pro něho nemají praktický význam. Průběh výuky zeměpisu je neměnný. Na začátku hodiny rozdává cvičení (křížovky, rozbor textů, otázky apod.), při nichž si žáci zopakují předešlou látku. Na to navazuje úvod do nové látky, kdy se žáky snaží motivovat tím, že sděluje zajímavosti a aktuality, čte zajímavé články z odborných publikací apod. Na první pohled je jasné, že má velký geografický přehled. Pak přichází výklad se zápisem na tabuli. Přitom se striktně drží struktury a obsahu učebnice, která je zastaralá a zcela nevyhovující. Drtivá většina obsahu se týká faktografických, místopisných a kvantitativních poznatků. Dominantní je složka popisná. Lze říci, že obsah a cíle vzdělávání se u něho již několik let nemění. Na konci vyučovací hodiny žáci dostanou slepou mapu, kam si zanášejí to, co se nového dozvěděli (především místopisné poznatky). V průběhu výuky občas se žáky diskutuje nad geografickými problémy a zajímavostmi k tématu. Žákům dává prostor vyjádřit svůj názor. Pan Vladimír má svůj ověřený styl výuky, který nemíní měnit. Je naprosto nepřístupný ke změnám (moderní technika, aktivizující metody vyučování apod.). Žáky hodnotí na základě písemných testů, které obsahují otázky typu: Vyjmenujte..., Zanešte do mapy následující pojmy..., apod. Výuka je zaměřena na zapamatování, porozumění a memorování poznatků.

Paní Jana je tichá mladá třicátnice. Ve školství působí 7 let a vyučuje zeměpis a anglický jazyk. Podle žáků je ve škole oblíbená, protože je spravedlivá a má zajímavé hodiny. Mezi ostatními kantory je plachá a nemluvná. Během výuky působí uvolněně a klidně. Ve třídě má relativně klid. Žáky nemusí často napomínat, protože na první pohled má u nich přirozenou autoritu. Z psychologického hlediska nejlépe odpovídá profilu flegmatika, tedy relativně psychicky odolného introverta. Upřednostňuje demokratický styl řízení výuky. Jasně stanoví normu a požadavky, jejichž dodržování kontroluje. Přesto je přístupná ke komunikaci. Snaží se být spravedlivá. Dokáže ocenit žakovu snahu. Je otevřená k novým nápadům a žákům dává prostor k vyjádření vlastních názorů. Z hlediska Doringovy typologie nejlépe odpovídá ekonomickému typu, podle kterého učitelé usilují o dosažení maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie. Ráda zadává samostatné práce (cvičení). Výuku se snaží směřovat k takovým úlohám, které vedou k osvojení praktických dovedností a schopností.

Nemá vlastní „zaručený“ styl, který by neustále používala. Snaží se měnit organizační formy a metody výuky. Žáky dokáže velmi dobře motivovat k činnosti. Ve výuce s nimi ráda diskutuje, tedy dochází k aktivnímu osvojení žákových znalostí a dovedností. Každoročně připraví několik projektů, které zahrnují i práci v terénu. Učebnice nepoužívá, protože jsou pro výuku zcela nevyhovující. Chce nové, kvalitně zpracované učebnice, které ovšem kvůli vysoké ceně ředitel odmítá koupit. Žáky hodnotí na základě testů a aktivity v hodinách. Podle jejích slov nerada zkouší ústně u tabule. Písemné testy obsahují především otevřené typy otázek. Na rozdíl od pana Vladimíra výuka není zaměřena pouze na zapamatování a porozumění znalostí, ale také na osvojení dovedností a schopností. Pro paní Janu je ŠVP krok správným směrem, přesto není spokojena s obsahem geografického vzdělávání, protože je příliš zaměřen na obecný popis.

Pan Miroslav je padesátník s dlouholetou učitelskou praxí. Ve škole učí zeměpis a přírodopis. Působí na stejné škole jako pan Vladimír, tedy by měli postupovat podle stejného ŠVP. Přesto obsah a cíle geografického vzdělávání jsou u nich zcela odlišné. Pan Miroslav byl hlavním tvůrcem školních učebních osnov pro zeměpis. Nepřipouští si, že by je mohli udělat lépe. Přitom jejich ŠVP je koncipován stejným způsobem jako u většiny jiných škol. Ve škole patří mezi nejneoblíbenější učitele. Autoritu si u žáků vydobývá díky výhrůžkám a hrozbám trestů. Styl vedení výuky je autokratický, tedy s žáky nediskutuje, nezajímají ho názory ostatních. Výuku zakládá na výkladu či prezentaci nové látky. Žáci se do výuky aktivně nezapojují. Na začátku hodiny ústně vyzkouší několik žáků a na konci jim rozdává domácí úkoly, které posílají přes e-mail ke kontrole.

„Špatný učitel stojí na svém místě a volá žáky, aby přišli k němu. Dobrý učitel jde za svými žáky a odvede je tam, kde by měli být.“ (Aquinas)

11. ZÁVĚR

Diplomová práce shrnuje obecné poznatky z oblasti pedagogické, didaktické a psychologické způsobilosti z budoucího pohledu geografa-pedagoga. Budoucímu i stávajícímu učiteli pomáhá při konstrukci dílčích vzdělávacích cílů a obsahů geografického vzdělávání. Je plná teoretických rad a návrhů činností takových, aby se učitel zeměpisu dokázal odpoutat o tradičního, v západních zemích již překonaného, modelu geografické výuky, který je zaměřen převážně na popis a reprodukci místopisných a faktografických poznatků. Pak byla možnost seznámit se s anglosaským pojetím geografického vzdělávání a tím získat užitečné poznatky o obsahu, cílech a hodnocení geografického vzdělávání v amerických geografických Standardech a britském Národním kurikulu pro geografické vzdělávání. Tyto poznatky mohou být inspirativní při plánování a realizaci zeměpisné výuky na ZŠ. Vhodné bylo i porovnání s českým přístupem geografického vzdělávání (RVP ZV, ŠVP).

Z výsledků výzkumu pak vyplynulo, že nejdůležitějšími geografickými okruhy jsou místní region a životní prostředí. Přitom ve většině učebních osnov ŠVP pro zeměpis stále převládá výuka geografie světových regionů. I přesto, že většina učitelů je s nimi spokojena, je nutné kriticky hodnotit a případně revidovat (časová dotace, obsah) dílčí geografické okruhy tak, aby lépe odpovídaly individuálním a společenským potřebám jedince. Jednou z možností je, že se učitelé nechají inspirovat hlavně britským přístupem ke geografickému vzdělávání při budoucí revizi učebních osnov ŠVP či tematických celků.

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“(Charles Farrar Browne)

12. LITERATURA

12.1. Obecná a odborná literatura

ANDERSON, L.W. : KRATHWOHL, D. R. (eds). (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*: New York, Longman, 2001, 302 str.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. (2001): *Psychologie pro učitele*. Praha; Portál, 2001, 656 s., ISBN: 80-7178-463-X

FONTANA, D. (2003): *Psychologie ve školní praxi*. Praha; Portál, 2003, 383 str., 2. vydání, ISBN: 80-7178-626-8

HYNEK, A.: HYNEK, N.: SVOZIL, B. a kol. (2007): *Empirický průzkum sociální konstrukce geografie*. In Kraft, Stanislav et al (eds.): *Česká geografie v evropském prostoru*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7040-986-2, s. 87-97.

KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. (2002): *Školní didaktika*. Praha; Portál, 2002, 448 str., ISBN: 80-7178-253-X

MAŇÁK, J. a kol. (2008): *Kurikulum v současné škole*. Brno; Paido, 2008, 125 str., 1. vydání, ISBN: 978-80-7315-175-1

PASCH, M. a kol. (1998): *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha; Portál, 1998, ISBN: 80-7178-127-4

PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. (2007): *Psychologie dítěte*. Praha; Portál, 2007, 143 s., 4. vydání, ISBN: 978-80-7367-263-8

PRŮCHA, J. (2005): *Moderní pedagogika*, Portál; Praha, 2005, 481 str., 3. upravené a přepracované vydání, ISBN: 80-7367-047-X

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ J. (2003): *Pedagogický slovník*. Portál; Praha, 2003, 325 str., 4. aktualizované vydání, ISBN: 80-7178-772-8

SKALKOVÁ, J. (2007): *Obecná didaktika*. Praha; Grada publishing a.s., 2007, 328 str., ISBN: 978-80-247-1821-7

VÁGNEROVÁ, M. (2008): *Vývojová psychologie I. – dětství a dospívání*. Praha; Nakladatelství Karolinum, 2008, ISBN: 978-80-246-0956-0

VALIŠOVÁ, A. ; KASÍKOVÁ, H. a kol. (2007): *Pedagogika pro učitele*. Praha; Grada publishing a.s., 2007, 402 str., ISBN: 80-2471-734-4

VÁVRA, J. (2006): *Didaktika geografie 1: od vzdělávacího programu k vyučovací hodině v zeměpisu na ZŠ, na příkladu tématu Světový oceán*. Liberec-TUL, 2006, 92 s., ISBN: 80-7372-083-3

VYGOTSKIJ, L. S. (2004): *Psychologie myšlení a řeči (uspořádal, úvodním slovem a komentáři opatřil Jan Průcha)*, Praha; Portál, 2004, 135 str., 1. vydání, ISBN:80-7178-943-7

12.2. Internetové zdroje

- Bílá kniha – Národní program vzdělávání v České republice** [on-line], Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, 2001, ISBN: 80-211-0372-8, [cit. 5. 9. 2010], <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>
- BRDIČKA, B.(2010):** *Nová radikální transformace amerického školství* [on-line], Metodický portál: Články, 16. 03. 2010, [cit. 25. 1. 2011], <<http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10815/NOVA-RADIKALNI-TRANSFORMACE-AMERICKEHO-SKOLSTVI.html>>
- DOWNS, R. et al.(2009):** *Geography for Life, 2nd Edition. National Geography Standards* [on-line], 2009., [cit. 12. 1. 2011], <http://www.ncge.org/files/public/draft_standards_review2.pdf>
- HERINK, J. (2009):** *Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – shrnutí, závěry a doporučení* [on-line], Metodický portál: Články. 06. 02. 2009, [cit. 8. 1. 2011], <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2920/GEOGRAFIE-JEJI-POSTAVENI-A-POJETI-V-NARODNICH-KURIKULECH-VE-SVETE---SHRNUTI-ZAVERY-A-DOPORUCENI.html>>
- HUDECOVÁ, D. (2003):** *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů* [on-line], 3. 10. 2003, Dokument MS Word, [cit. 25. 10. 2010], <<http://www.msmt.cz/Files/DOC/NHRevizeBloomovytaxonomieedukace.doc>>
- HYNEK, A. (2000):** *Základy geografického vzdělávání* [on-line], soubor textů a článků, 2001, [cit. 23. 3. 2011], <<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=226>>
- HYNEK, A. et al. (2005):** *US Geography Standards. Školní vzdělávací programy* [on-line], 2005, [cit. 17. 1. 2011], <<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=230>>
- LAUERMANN, M. (2010):** *Stručně o vzdělávacím systému ve Velké Británii* [on-line], 7. 10. 2010, [cit. 4. 2. 2011], <http://komunitniskola.blogspot.com/2010/03/strucne-o-vzdelavacim-systemu-ve-velke.html>
- MECHLOVÁ, E.; MECHL, J. (2003):** *PEDAGOGICKÁ PRAXE V DOPLŇUJÍCÍM PEDAGOGICKÉM STUDIU UČITELSTVÍ ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ A ODBORNÉHO VÝCVIKU* [on-line], Ostravská univerzita, 2003, 69 str., [cit. 27. 10. 2010], <http://artemis.osu.cz:8080/artemis/uploaded/162_Pedagogicka_praxe.pdf>
- MEDLÍK, M. :** *Preferované geografické vzdělávací cíle a způsob jejich osvojení (výsledky průzkumu)* [on-line], 2011, [cit. 23. 3. 2011], <<http://preferovane-geograficke-vzde.vyplnto.cz>>
- MZV (2005):** *Americký vzdělávací systém* [on-line], Generální konzulát České republiky ve Washingtonu, 13. 5. 2005, [cit. 28. 1. 2011], <http://www.mzv.cz/washington/cz/kultura/skolstvi/vzdelavaci_system_v_usa/index.html>
- National Curriculum online**, Qualifications and Curriculum Development Authority, 1999, [cit. 7. 2. 2011], <<http://curriculum.qcda.gov.uk/>>
- QCA (2000):** *Schemes of works from the Standard Site* [on-line], Department for children, schools and families; U.K., [cit. 27. 1. 2011], <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100612050234/http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes3/subjects/?view=get>>
- QCDA (2007):** *GEOGRAPHY: Programme of study for key stage 3 and attainment target (extract from the National curriculum)* [on-line], U.K., [cit. 26. 2. 2011], <http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3334-pGeography3_tcm8-400.pdf>

QCDA (1999): *National Curriculum for England: Geography programme of study* [on-line], U.K., [cit. 3. 2. 2011], <http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/Geography%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12055.pdf>

QCDA: *Geography exemplification standards file level 4* [on-line], U.K., [cit. 5. 2. 2011], <<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/assessment/exemplification/standards-files/geography/geography-level4.aspx>>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [on-line], VÚP Praha, 2007, 100 str., [cit. 2. 2. 2011], <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9.2007) [on-line], VÚP Praha, 2007, 126 str., [cit. 26. 11. 2010], <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>

SOMR, M. (2007): *Základní metody výzkumu – vybrané kapitoly z metodologie pedagogického výzkumu*, [on-line], 2007, České Budějovice, [cit. 15. 3. 2011], <www.eamos.cz/amos/kat_ped/externi/.../zakladni_metody_vyzkumu.doc>

VÁVRA, J. (2006): *Pojetí výuky zeměpisu (geografie) v britském kurikulu* [on-line], Metodický portál: Články, 04. 09. 2006, [cit. 29. 1. 2011], <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/853/POJETI-VYUKY-ZEMEPISU-GEOGRAFIE-V-BRITSKEM-KURIKULU.html>>

VÁVRA, J. (2009): *Revize amerických Standardů geografického vzdělávání v roce 2009. Může české učitele zeměpisu inspirovat?* [on-line], Metodický portál: Články, 21. 10. 2009, [cit. 21. 1. 2011], <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/6375/REVIZE-AMERICKYCH-STANDARDU-GEOGRAFICKEHO-VZDELAVANI-V-ROCE-2009-MUZE-CESKE-UCITELE-ZEMEPISU-INSPIROVAT.html>>

VÁVRA, J. (2009a): *O geografické vzdělávání, o geografickém vzdělávacím obsahu a o geografii místa v geografickém vzdělávání* [on-line], RVP Metodický portál, Základní vzdělávání, 20. 4. 2009, [cit. 5. 4. 2011], <<http://stary.rvp.cz/clanek/241/3074>>

VÁVRA, J. (2009b): *Jedinec a místo, jedinec v místě* [on-line], 24. 9. 2009, [cit. 10. 4. 2011], <<http://www.jaroslavvavra.com/content/view/40/42/1/3/lang,cz/>>

Vzdělávací program Základní škola [on-line], VÚP Praha, 1996, 336 str., Dokument MS Word, [cit. 21. 11. 2010], <<http://old.vuppraha.cz/clanek/85>>

13. PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Dotazník pro veřejnost

DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Dobrý den, jmenuji se Martin Medlík a jsem student Technické univerzity v Liberci. Obracím se k Vám s prosbou o vyplnění dotazníku, který mi poslouží v diplomové práci. Dotazník zkoumá Váš postoj k vyučovacím předmětům na ZŠ. Nezabere více než 5 minut času. Zvolenou odpověď **zakroužkujte**. V případě změny odpovědi kroužek vyplňte a znovu označte prázdným kolečkem vhodnou odpověď. **Pokud nedokážete na otázku odpovědět, zakroužkujte písmenko N.**

1. Následující vyučovací předměty na základní škole považuji z hlediska individuálních a společenských potřeb jako (1- zcela bezvýznamné, 4- ani bezvýznamné ani důležité, 7-velmi důležité, N- nedokážu posoudit):

Český jazyk a literatura	1	2	3	4	5	6	7	N
Cizí jazyk	1	2	3	4	5	6	7	N
Matematika a její aplikace	1	2	3	4	5	6	7	N
ICT (počítače)	1	2	3	4	5	6	7	N
Dějepis	1	2	3	4	5	6	7	N
Občanská výchova	1	2	3	4	5	6	7	N
Zeměpis	1	2	3	4	5	6	7	N
Přírodopis	1	2	3	4	5	6	7	N
Fyzika	1	2	3	4	5	6	7	N
Chemie	1	2	3	4	5	6	7	N
Hudební výchova	1	2	3	4	5	6	7	N
Výtvarná výchova	1	2	3	4	5	6	7	N
Tělesná výchova	1	2	3	4	5	6	7	N

2. V hodinách zeměpisu považuji následující cíle za (1-zcela bezvýznamné, 4-ani bezvýznamné ani důležité, 7-velmi důležité, N-nedokážu posoudit):

- A) Mít co největší obecný přehled o světě (obecná charakteristika států světa, počet obyvatel, největší města, přehled o zemědělství a průmyslu atd.) 1 2 3 4 5 6 7 N
- B) Rozumět interakcím a vztahům mezi člověkem a přírodou 1 2 3 4 5 6 7 N
- C) Hodnotit geografické informace z map, grafů, obrázků atd. 1 2 3 4 5 6 7 N
- D) Znat prostorové rozmístění složek a prvků přírodní a kulturní krajiny (znaky a funkce krajiny, ekosystémy, náboženství a etnika atd.) 1 2 3 4 5 6 7 N
- E) Chápat příčiny a důsledky přírodních a společenských vlivů na životní prostředí (globální i lokální ekologické a environmentální problémy) 1 2 3 4 5 6 7 N
- F) Umět charakterizovat přírodní a socioekonomické poměry v ČR (povrch, vodstvo, zemědělství, průmysl, obyvatelstvo, sídla apod.) 1 2 3 4 5 6 7 N

- G) Porozumět místnímu regionu (místo bydliště a jeho okolí), znát možný potenciál a bariéry dalšího rozvoje, specifika regionu apod. 1 2 3 4 5 6 7 N
- H) Mít praktické dovednosti a schopnosti (tvorba map, pohyb podle map či GPS, vhodné chování při živelných katastrofách, orientace v terénu) 1 2 3 4 5 6 7 N
- I) Umět objektivně posoudit geografické otázky z medií (problémy s přistěhovalci, politické a náboženské konflikty – důvody, příčiny bojů apod.) 1 2 3 4 5 6 7 N

DĚKUJI ZA VYPLNĚNÍ DOTAZNÍKU A PŘEJI KRÁSNÝ DEN

Příloha č. 2 Dotazník pro učitele zeměpisu

Vážená paní učitelko/Vážený pane učiteli,

jmenuji se Martin Medlík a jsem student Technické univerzity v Liberci. Dovoluji si Vás poprosit o vyplnění dotazníku, který mi poslouží v diplomové práci zabývající se geografickými vzdělávacími cíli na ZŠ. Dotazník je zcela anonymní a nezabere více než deset minut času. Zvolenou odpověď, prosím, **zakroužkujte**. V případě, že dotazník vyplňujete přes počítač, tak zvolenou odpověď zvýrazněte **červeně** (např. pokud zvolíte 4, tak to vyznačte následovně: 1 2 3 **4** 5).

Pohlaví	muž	žena
Délka praxe:	0 - 5 let	6 – 25 let 26 a více let

Jsem spokojený s učebními osnovami ŠVP pro zeměpis (geografii) z hlediska:
(1-určitě ne, 2-spíše ne, 3-nevím, 4- spíše ano, 5-určitě ano):

1. časové dotace předmětu	1	2	3	4	5
2. vzdělávacích obsahů (tematických okruhů), učiva	1	2	3	4	5
3. rozvoje klíčových kompetencí	1	2	3	4	5
4. očekávaných výstupů žáka	1	2	3	4	5
5. začlenění průřezových témat	1	2	3	4	5
6. struktury (uspořádání, přehlednosti, návaznosti)	1	2	3	4	5
7. funkčnosti (uplatnitelnost ve výuce)	1	2	3	4	5

Při plánování a realizaci výuky se řídím dle učebních osnov ŠVP, protože mi dostatečně pomáhají při výběru, realizaci a hodnocení dílčích obsahů a cílů vyučovacích hodin či tematických celků. (zakroužkujte vámi zvolenou odpověď)

Určitě ne Spíše ne Nevím Spíše ano Určitě ano

Pokud ne, proč? (nemusíte vyplňovat).....

Při plánování či během výuky využívám následující didaktické materiály, pomůcky a techniku (*1-**nikdy** či **výjimečně**, 2-**jen zřídka**, 3-**občas**, 4-**často**, 5- **skoro vždy***):

1) učebnice, pracovní sešity	1	2	3	4	5
2) mapy, atlasy	1	2	3	4	5
3) obrázky, fotografie, grafy, tabulky	1	2	3	4	5
4) internetové zdroje,	1	2	3	4	5
5) metodický portál RVP apod.	1	2	3	4	5
5) GIS (geografické informační systémy)	1	2	3	4	5
6) odborné geografické publikace a periodika	1	2	3	4	5
7) počítače (geografické aplikace, programy, simulace atd.)	1	2	3	4	5
8) moderní technika (dataprojektor, interaktivní tabule atd.)	1	2	3	4	5

Následující geografické vzdělávací cíle, které by si žák měl osvojit, považuji za:
(*1-**bezvýznamné**, 4-**ani bezvýznamné ani důležité**, 7-**nejdůležitější***)

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| A) Organizuje a přiměřeně hodnotí geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů, statistických a dalších zdrojů. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| B) Vytváří a využívá myšlenkové schémata a mentální mapy pro prostorové vnímání a hodnocení místa, jevů a procesů v nich. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| C) Rozlišuje a porovnává složky a prvky přírodní sféry, jejich vzájemnou souvislost, rozeznává a klasifikuje tvary zemského povrchu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| D) Lokalizuje, porovnává, hodnotí přírodní a socioekonomické poměry světadílu, regionů, vybraných států světa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| E) Kriticky přemýšlí nad geografickými otázkami, které ovlivňují svět a životy lidí v současnosti i budoucnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| F) Chápe příčiny, důsledky a rizika globálních i lokálních přírodních a společenských vlivů na životní prostředí. Ovládá principy a zásady ochrany ŽP. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| G) Porozumí místnímu regionu (místo bydliště a okolí). Zná možný potenciál a bariéry rozvoje. Hodnotí prostorové souvislosti a interakce regionu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| H) Respektuje žádoucí hodnoty a povinnosti vůči ostatním lidem, životnímu prostředí a trvale udržitelnému rozvoji planety. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| I) Mají praktické dovednosti a schopnosti (geografické výzkumy, získávání dat, interpretace výsledků, tvorba map, zásady chování při živelných katastrofách, pohyb v přírodě, orientace v terénu apod.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| J) Lokalizuje, porovnává, hodnotí přírodní a socioekonomické poměry ČR. Uvádí příklady působnosti ČR v mezinárodních organizacích (EU, NATO). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Jsem obeznámen se zahraničními kurikulárními dokumenty, jakými jsou Americké standardy pro geografické vzdělávání či britské Národní kurikulum.

Ne, nikdy jsem o nich neslyšel.
Ano, ale nezajímají mě.

Ano, párkrát jsem do nich nahlédl.
Ano, jsou inspirující.

Do výuky zeměpisu zařazují následující organizační formy, metody výuky a činnosti:
(1- nikdy či výjimečně, 2- jen zřídka, 3- občas, 4- často, 5- skoro vždy)

1. Diskuze, brainstorming	1	2	3	4	5
2. Práce na projektu (projektová výuka)	1	2	3	4	5
3. Skupinová práce	1	2	3	4	5
4. Hromadná výuka (výklad, prezentace)	1	2	3	4	5
5. Samostatná práce žáků	1	2	3	4	5
6. Referáty žáků	1	2	3	4	5
7. Videoanalýza (videoprojekce s otázkami)	1	2	3	4	5
8. Terénní výuka a cvičení	1	2	3	4	5
9. Exkurze, besedy s experty (geografy, novináři apod.)	1	2	3	4	5

DĚKUJI ZA VYPLNĚNÍ DOTAZNÍKU A PŘEJI KRÁSNÝ DEN

14. SEZNAMY TABULEK, GRAFŮ, OBRÁZKŮ A PŘÍLOH

14.1. Tabulky

Tabulka 1	Formy kurikula dle Průchy (2005)	12
Tabulka 2	Rámcový učební plán dle RVP ZV (2007, str. 104) pro 1. a 2. stupeň ZŠ.	16
Tabulka 3	Příklad transformace obsahů a cílů vzdělávání z RVP ZV do ŠVP v zeměpisu.....	18
Tabulka 4	Rozlišení cílových standardů v anglickém (i welšském) kurikulu	19
Tabulka 5	Jednotlivé typy vzdělávacích cílů v zeměpisu.....	21
Tabulka 6	Příklady nižších a vyšších úrovní Bloomovy taxonomie kognitivních cílů v tematickém celku – Obyvatelstvo a sídla ČR.....	21
Tabulka 7	Bloomova taxonomie kognitivních cílů (volně dle Pasche et al., 1998, str. 77).....	22
Tabulka 8	Taxonomická tabulka vzdělávacích cílů (Vališová, Kasíková a kol., 2007, str. 139)	23
Tabulka 9	Porovnání faktů a generalizací (dle Pasche et al., 1998, str. 63)	26
Tabulka 10	Eriksonova stádia psychosociálního vývoje (dle Vágnerové, 2008).	31
Tabulka 11	Klasifikace metod výuky podle I.J. Lerner (upraveno: Obst, Kalhous a kol., 2002, str. 310).	38
Tabulka 12	Aktivity podporující klíčové kompetence v geografické vzdělávací oblasti Společenské a hospodářské prostředí (RVP ZV, 2007, str. 62).....	43
Tabulka 13	Struktura US standardů geografického vzdělávání (2009)	52
Tabulka 14	Preference veřejnosti ke geografickým cílům	72
Tabulka 15	Struktura respondentů (učitelů zeměpisu) dle pohlaví a délky učitelské praxe	77
Tabulka 16	Podíl míry spokojenosti s učebními osnovami ŠVP pro zeměpis.....	78
Tabulka 17	Podíl (v procentech) jednotlivých odpovědí respondentů na otázku 2	79
Tabulka 18	Vyhodnocení otázky 4. s ohledem na délku učitelské praxe respondentů	81

14.2. Grafy

Graf 1	Týdenní časová dotace vyučovacích předmětů na 2. stupni základních škol dle učebních plánů ŠVP	70
Graf 2	Preference veřejnosti k vyučovacím předmětům na ZŠ z hlediska individuálních a společenských potřeb.....	71
Graf 3	Podíl (v procentech) respondentů podle délky učitelské praxe	77
Graf 4	Podíl (v procentech) respondentů dle pohlaví	77
Graf 5	Podíl (v procentech) jednotlivých odpovědí respondentů na otázku 2	79
Graf 6	Znalost respondentů a jejich názor na zahraniční kurikulární dokumenty (americké geografické Standardy, britské Národní kurikulum).	80
Graf 7	Intenzita využívání didaktických materiálů, pomůcek a techniky.....	81
Graf 8	Intenzita používání organizačních forem a metod výuky v hodinách zeměpisu	82
Graf 9	Preference geografických vzdělávacích cílů dle dotazovaných učitelů.....	84

14.3. Obrázky

Obrázek 1	Systém kurikulárních dokumentů v ČR (RVP ZV, 2007, str. 9).....	14
-----------	---	----

14.4. Přílohy

Příloha č. 1	Dotazník pro veřejnost	94
Příloha č. 2	Dotazník pro učitele zeměpisu	95

